

## Formation dans l'exécution des peines (Fep)

Projet-pilote, 1.7.2009 - 30.6.2011

Fondation Drosos / Œuvre Suisse d'Entraide Ouvrière (OSEO) – Suisse centrale

Evaluation externe

## Rapport final

Ueli Hostettler\*

Roger Kirchhofer\*\*

Marina Richter\*\*

Chris Young\*\*

Fribourg, 30.9.2011

Université de Fribourg  
Sociologie, politiques sociales et travail social  
Route des Bonnesfontaines 11  
1700 Fribourg  
ueli.hostettler@unifr.ch

Traduction: Koffi Kan I. Kra

\* Responsable et directeur du projet, Université de Fribourg, Sociologie, politiques sociales et travail social

\*\* Université de Fribourg, Sociologie, politiques sociales et travail social

# Sommaire

RESUME	4
ZUSAMMENFASSUNG	7
1 INTRODUCTION	10
2 CARACTERISTIQUES DE BIST/FEP ET DE L'EVALUATION EXTERNE	13
3 PRESENCE AUX COURS ET SITES DE LA FORMATION	20
3.1 L'essentiel en bref	20
3.2 Introduction	20
3.3 Résultats	21
3.4 Point de vue de l'évaluation	26
4 ENTRETIENS AVEC LES PARTICIPANT-E-S	29
4.1 L'essentiel en bref	29
4.2 Introduction	29
4.3 Portraits individuels	29
4.4 Point de vue de l'évaluation	35
5 ENQUETE A PROPOS DES ANTECEDENTS SCOLAIRES	37
5.1 L'essentiel en bref	37
5.2 Introduction	37
5.3 Résultats	38
Moyenne d'âge des détenu-e-s et des participant-e-s	38
Facteurs liés au parcours scolaire	39
5.3.1.1 Niveau scolaire	39
5.3.1.2 Motivation et attitude face à l'apprentissage	42
Décisions d'admission ou de refus	44
Interruption prématurée de la formation de base	46
6 CONTRÔLE DES OBJECTIFS PÉDAGOGIQUES	47
6.1 L'essentiel en bref	47
6.2 Introduction	47
6.3 Résultats	48
Degré de réalisation et pertinences des objectifs pédagogiques	48
Activité, concentration et technique de travail	49
Règles et respect	50
Changement de comportement	50
Conditions de participation et souhait d'une participation renouvelée	51
Avis du personnel carcéral	51
7 EVALUATION DU CENTRE DE COMPÉTENCE	53
7.1 L'essentiel en bref	53
7.2 Introduction	53
7.3 Résultats	54
Remarques préliminaires	54
Étapes clés	54
Expériences	55
Défis	55

Serveur BiSt/Fep	56
Gestion de la qualité	56
7.4 Appréciation par l'évaluation	57
8 CONTEXTE	58
8.1 L'essentiel en bref	58
8.2 Introduction	58
8.3 Résultats	59
Implantation de la formation dans les établissements	59
Impacts de la formation sur les autres secteurs de l'établissement	60
Attitudes et expériences des collaborateurs et collaboratrices	61
Facteurs de réussite et suggestions d'améliorations	62
8.4 Point de vue de l'évaluation	63
9 APPRÉCIATIONS	64
9.1 Introduction	64
9.2 Evaluation	64
Mise en place de l'offre de formation et accès au public cible	64
Réalisation des standards et du niveau de la qualité	65
Impact sur le quotidien et les personnes	66
Transférabilité	67
10 RECOMMANDATIONS POUR L'EVOLUTION DU PROJET	70
11 BIBLIOGRAPHIE	71

## Résumé

Formation dans l'exécution des peines (Fep) est un projet pilote mené de mai 2009 à juin 2011 par l'Œuvre suisse d'entraide ouvrière (OSEO) et financé par la fondation DROSOS. Il vise à mettre en place dans deux établissements pénitentiaires de Suisse romande – Bellechasse et La Tuilière – des offres de formation, puis à les encadrer. Fep est un projet qui élargit le projet pilote BiSt (voir Hostettler et al. 2010) à la Suisse romande. Fep endosse les objectifs de BiSt/Fep et a pris place dans deux établissements pénitentiaires romands (dans les cantons de Fribourg et Vaud), offrant une formation de base équivalente. Le projet BiSt a servi de base de travail dans la conception et la réalisation de Fep.

Selon la description du projet, les principaux objectifs de BiSt/Fep consistaient à mettre en place une offre de formation de base dans les établissements, à créer et à mettre en place un centre de compétence, à élaborer un plan d'études « formation de base » pour les établissements, avec pour effet d'améliorer les chances d'insertion des participant-e-s après leur détention.

L'évaluation scientifique fait partie intégrante du projet pilote. Durant les deux années du projet, celui-ci a été accompagné par une équipe de l'Université de Fribourg (Département Sociologie, politiques sociales et travail social) qui avait auparavant été chargée de l'évaluation de BiSt en Suisse alémanique. La coopération a été bonne entre les responsables du projet, le personnel enseignant et les établissements d'une part, et l'équipe d'évaluation d'autre part. Cette dernière a été soutenue dans son travail et a eu, à tout moment, accès aux informations nécessaires. L'appréciation du projet par l'équipe d'évaluation consignée dans ce rapport se base sur des données quantitatives et qualitatives recueillies sur deux années. Par rapport à l'évaluation de BiSt, les informations sont moins denses et moins détaillées à cause du temps d'évaluation plus court.

Après deux années de projet pilote, il existe dans les deux établissements évalués une offre de formation de base établie et appréciée du plus grand nombre. Les problèmes organisationnels rencontrés dans les établissements ont pu être réglés et les réserves émises par les employé-e-s (par exemple les considérations liées à la sécurité, la motivation et l'endurance des participant-e-s ou encore à l'entrave au travail en atelier) en grande partie évacuées. Les participant-e-s se sont senti-e-s à l'aise pendant les cours. Le centre de compétence a, en règle générale, rempli son rôle de centre d'information et d'organe de contrôle aussi bien pour les établissements parties prenantes que pour le personnel enseignant.

L'élargissement de BiSt dans le cadre de Fep est dans l'ensemble une réussite. Les défis, tels que la spécificité de chaque établissement ou la fourniture de matériel pédagogique en langue française, ont toujours été surmontés, de sorte que Fep a pu garantir son offre de formation. Certaines questions nécessitent des efforts supplémentaires et sont encore en traitement. Les aspects déjà réalisés et ceux qui restent à aborder peuvent être résumés comme suit :

### Le centre de compétence

Le centre de compétence a accompagné le projet pilote Fep parallèlement à sa mission de suivi des six établissements ayant participé à BiSt et aux premières démarches pour l'extension du projet au-delà de Fep. Dans le cadre de Fep, son champ d'action couvrait la communication avec les établissements pilotes, le recrutement et la formation du personnel enseignant, la mise à disposition des infrastructures (par exemple la plate-forme de communication pour les enseignant-e-s), la conception d'un système de gestion de la qualité, ainsi que la communication vers l'extérieur, notamment avec les médias et les décideurs politiques. La majeure partie des tâches identifiées a été accomplie dans les délais, avec de bons résultats.

- En recrutant une responsable du secteur formation de base pour la Suisse romande et le personnel enseignant, le centre de compétence a jeté les bases de l'extension du projet à la Suisse romande.

- La formation a été installée avec succès dans les deux établissements, et s'intègre bien dans le quotidien carcéral.
- L'implantation de Fep peut également être considérée comme réussie dans la mesure où d'autres établissements pénitentiaires de Suisse romande signalent leur intérêt pour le modèle BiSt/Fep.
- Les différences entre les deux établissements et les fluctuations au sein du personnel ont constitué des défis majeurs pour le centre de compétence dans l'accomplissement de son travail.
- En matière de gestion de la qualité (offre de formation de base en Suisse alémanique et en Suisse romande), le centre de compétence a développé de nouveaux instruments et structuré plus clairement les instruments existants. Ce travail doit être poursuivi avec assiduité.
- Le matériel pédagogique et didactique adapté a été plus difficile à fournir que prévu. À ce niveau, des besoins subsistent.
- Les enseignant-e-s n'ont pu accéder à la plate-forme commune d'échange développée à leur intention pendant BiSt/Fep que vers la fin du projet pilote, les deux établissements ayant refusé d'être connectés au serveur BiSt/Fep.

## L'enseignement

Dans les deux établissements, l'enseignement a débuté dans les délais. Durant les deux années du projet plus de 120 détenu-e-s ont entamé la formation de base. Entre temps, environ la moitié d'entre eux l'a terminée. Les infrastructures (salles de classes, installations, matériel technique, etc.) ont été améliorées progressivement et mises à disposition en bon état. Les réunions de prises de contact ont permis aux enseignant-e-s de se préparer à leur tâche et ils ou elles se sont formé-e-s sur le tas dans les établissements. Ces circonstances ont favorisé le bon déroulement des cours et augmenté chez les participant-e-s l'effet d'apprentissage.

- En deux années, un modèle de formation opérationnel a été mis en place dans les deux établissements pilote.
- De par leurs compétences, les enseignant-e-s ont largement contribué à la qualité des cours et à la mise en réseau au sein des établissements.
- La bonne ambiance parmi les participant-e-s et entre enseignant-e-s et participant-e-s a impulsé le processus d'apprentissage. Les enseignant-e-s ont fait preuve de compétences et de courtoisie dans leurs rapports avec les participant-e-s.
- Les participant-e-s ont suivi les cours avec plaisir et en attendaient en partie des retombées positives dans le futur. L'approfondissement des compétences linguistiques (langue française) constitue pour la quasi-totalité des participant-e-s l'objectif principal.
- Chez une grande partie des détenu-e-s, on constate un véritable besoin en matière de formation de base. Plus ce besoin est grand, plus la probabilité d'une participation à la formation est élevée. Les détenu-e-s dont le déficit scolaire est plus prononcé ou ceux qui n'ont connu qu'un bref parcours scolaire, participent plus souvent à la formation de base.
- Les détenu-e-s interrogé-e-s affichent une forte motivation à participer à la formation. Le degré de motivation représente, par ailleurs, un critère important de sélection.
- Dans la majeure partie des cas, les participant-e-s ont atteint leurs objectifs d'apprentissage.
- Les employé-e-s des établissements pénitentiaires, lorsqu'ils ou elles parlaient des participant-e-s pris-e-s individuellement, ont noté des progrès réalisés autant sur le plan des compétences linguistiques, que sur le plan du comportement social.
- Parmi les détenu-e-s admis-e-s à participer à la formation de base, 18,3% ont dû abandonner la formation avant d'avoir atteint les objectifs pédagogiques. Dans la majorité de ces cas, des décisions structurelles (transfert vers une autre prison, remise en liberté) ont

été à la base de l'interruption de la formation. Le manque de motivation et autres raisons similaires n'ont été que très rarement évoqués comme cause d'abandon.

- 97% des participant-e-s se verraient, certainement ou peut-être, prendre à nouveau part à la formation de base.
- Tou-te-s les enseignant-e-s ne sont pas allé-e-s aussi loin dans la dimension individualisée des objectifs pédagogiques et du processus d'apprentissage, chère au projet BiSt/Fep.

### **Les établissements pénitentiaires**

La formation de base a eu lieu dans les deux établissements pilotes, où elle a été dispensée régulièrement. La réussite de ce projet pilote était liée à son acceptation par les directions et les employé-e-s des établissements respectifs. Quand bien même le centre de compétence avait pris, en amont, le soin d'informer suffisamment les directions sur les conditions et les chances du projet, les employé-e-s interrogé-e-s n'ont pas tou-te-s été en mesure de dire quels étaient les tenants et les aboutissants de la formation de base. Toutefois, les réserves exprimées au début du projet ont pu, dans une large mesure, être dissipées.

- Dans les deux établissements des solutions ont été trouvées aux problèmes organisationnels. Ces efforts vont être poursuivis.
- Nombre d'employé-e-s qui ne sont pas directement concerné-e-s par la formation de base ne disposent que d'une connaissance limitée de Fep et du contenu de la formation.
- Dans leur majorité, les employé-e-s de Bellechasse jugent que Fep est un succès en matière de motivation et d'apprentissage, contrairement à La Tuilière où des réserves ont été émises à ce sujet. Toutefois, on reconnaît dans les deux établissements des évolutions positives chez les participant-e-s pris-e-s individuellement.
- Les possibilités d'une collaboration entre la formation de base et les secteurs de travail des établissements et, par ricochet, du renforcement d'un ancrage institutionnel de la formation, n'ont été utilisées que de manière ponctuelle. Cette situation est susceptible d'être améliorée dans les deux établissements.

### **Le projet global**

Grâce au projet Fep, une offre de formation de base calquée sur le modèle de BiSt a pu être mise sur pied dans deux établissements de Suisse romande. Cette formation est structurée de manière claire, dispensée par des enseignant-e-s professionnel-le-s et rattachée à la structure centrale BiSt/Fep. Ainsi, un pas important dans le processus d'extension du projet BiSt/Fep à l'échelle nationale est franchi.

## Zusammenfassung

Das Pilotprojekt Formation dans l'exécution des peines (Fep) wurde von Mai 2009 bis Juni 2011 vom Schweizerischen Arbeiterhilfswerk Zentralschweiz (SAH) durchgeführt und durch die DROSOS-Stiftung finanziert. Es handelte sich um ein Pilotprojekt mit dem Ziel Angebote im Bereich der Basisbildung in zwei Anstalten des Straf- und Massnahmenvollzugs in der Westschweiz, den Anstalten Bellechasse und La Tuilière, zu installieren und zu betreuen. Fep erweitert also das Pilotprojekts Bildung im Strafvollzug (BiSt) (siehe Hostettler et al. 2010) auf die Westschweiz. Fep übernahm die Projektziele von BiSt/Fep und baute in den beiden Anstalten der Westschweiz (Kantone Waadt und Freiburg) ein in der Form analoges Basisbildungsangebot auf. Bei der Planung und Durchführung von Fep wurde auf Vorarbeiten des Projekts BiSt zurückgegriffen.

Die Hauptziele von BiSt/Fep bestanden gemäss Projektbeschrieb im Aufbau eines Basisbildungsangebots in den Anstalten, in der Schaffung und Etablierung einer Fachstelle, der Ausarbeitung eines Lehrplans „Basisbildung“ für die Anstalten und daraus resultierend der Erhöhung der Eingliederungschancen der Teilnehmenden nach der Haft.

Integrierter Bestandteil der Pilotphase ist die wissenschaftliche Evaluation. Das Projekt wurde über die gesamte Dauer von zwei Jahren durch ein Team der Universität Freiburg i.Ü. (Bereich Soziologie, Sozialpolitik und Sozialarbeit) begleitet, welches zuvor schon die Evaluation von BiSt in der Deutschschweiz durchgeführt hat. Die Zusammenarbeit zwischen den Pilotprojektverantwortlichen, den Lehrpersonen und den Anstalten einerseits und dem Evaluationsteam andererseits funktionierte während der zwei Jahre gut. Das Evaluationsteam wurde in seiner Arbeit unterstützt und hatte immer Zugriff auf die nötigen Informationen. Die in dem vorliegenden Bericht formulierten Einschätzungen der Evaluation basieren auf quantitativem und qualitativem Datenmaterial, das über zwei Jahre erhoben wurde. Die Dichte und der Detaillierungsgrad der Information ist aufgrund der kürzeren Evaluationsdauer kleiner als bei der Evaluation von BiSt.

Nach zwei Jahren Pilotprojekt existiert in den beiden untersuchten Anstalten ein Basisbildungsangebot, welches etabliert ist und mehrheitlich geschätzt wird. Organisatorische Probleme in den Anstalten konnten jeweils gelöst und Vorbehalte seitens der Mitarbeitenden (bspw. Bedenken bezüglich der Sicherheit, der Motivation und Ausdauer von Teilnehmenden oder der Beeinträchtigung der Produktionsbetriebe) konnten grösstenteils ausgeräumt werden. Die Teilnehmenden fühlten sich im Unterricht wohl. Die Fachstelle hat ihre Rolle als Beratungs- und Aufsichtsstelle sowohl für die beteiligten Anstalten als auch für die Lehrpersonen in aller Regel wahrgenommen.

Die Erweiterung von BiSt im Rahmen von Fep ist gesamthaft gelungen. Herausforderungen, wie Eigenheiten der Anstalten oder die Bereitstellung von französischsprachigen Lehrmitteln, wurden immer soweit gelöst, dass Fep sein Bildungsangebot garantieren konnte. Einzelne Fragen bedürfen weiterer Anstrengungen und werden auch weiter bearbeitet. Das Erreichte und die noch anzugehenden Aspekte lassen sich wie folgt zusammenfassen:

### Die Fachstelle

Die Fachstelle hat das Pilotprojekt Fep parallel zur fortgesetzten Betreuung der sechs BiSt Anstalten und zu ersten Arbeiten für Erweiterungen des Projekts über Fep hinaus betreut. In ihren Aufgabenbereich fielen, ausschliesslich für Fep betrachtet, die Kommunikation mit den Pilotanstalten, die Rekrutierung und Schulung der Lehrpersonen, die Bereitstellung von Infrastrukturen (z.B. die Kommunikationsplattform für die Lehrpersonen), die Erarbeitung eines Qualitätssicherungssystems sowie die gesamte Aussenkommunikation zu Medien und politischen Entscheidungsträgern. Die meisten der geplanten Aufgaben konnten fristgerecht erledigt werden und führten zu guten Ergebnissen.

- Die Fachstelle hat die Grundlage für eine Ausbreitung des Projekts in der Romandie geschaffen, indem eine Bereichsleiterin Basisbildung Westschweiz und Lehrpersonen angestellt wurden.



- Der Unterricht wurde erfolgreich in den beiden Anstalten installiert und in den Anstaltsalltag integriert.
- Die Einführung von Fep kann auch insofern als Erfolg gewertet werden, als andere Anstalten der Romandie sich jetzt für das Modell BiSt/Fep interessieren.
- Die Unterschiede zwischen den beiden Anstalten und die Personalfuktuation waren grosse Herausforderungen für die Arbeit der Fachstelle.
- Im Bereich des Qualitätsmanagements (Angebot Basisbildung Deutschschweiz und Westschweiz) wurden von der Fachstelle neue Instrumente geschaffen und bestehende klarer geordnet. Diese Arbeit soll konsequent weiterverfolgt werden.
- Die Bereitstellung geeigneter Lehr- und Arbeitsmittel gestaltete sich schwieriger als erwartet. Hier besteht weiterer Bedarf.
- Die Lehrpersonen hatten erst gegen Ende des Pilotprojekts Zugang zur gemeinsamen Austauschplattform der Lehrpersonen von BiSt/Fep. Diese Situation war durch den Umstand bedingt, dass die beiden Anstalten das Angebot des BiSt Servers nicht subskribierten.

### Der Unterricht

Der Unterricht wurde in den Anstalten fristgerecht aufgenommen. In den zwei Jahren haben über 120 InsassInnen mit der Basisbildung begonnen und ca. die Hälfte dieser hat sie in der Zwischenzeit abgeschlossen. Die Infrastruktur (Schulräume, Installationen, technische Hilfsmittel etc.) wurde sukzessive ausgebaut und sodann in guter Qualität zu Verfügung gestellt. Die Lehrpersonen waren durch die Einführungsveranstaltungen auf ihre Aufgabe vorbereitet und lernten nach dem Prinzip „learning-by-doing“ in den Anstalten stetig dazu. Diese Umstände begünstigten einen reibungslosen Unterrichtsbetrieb und einen hohen Lerneffekt für die Teilnehmenden.

- In den zwei Pilotanstalten wurde innerhalb von zwei Jahren ein funktionierendes Bildungssystem aufgebaut.
- Die Lehrpersonen trugen mit ihrer Fachkompetenz massgeblich zur Qualität des Unterrichts und zur Vernetzung innerhalb der Anstalt bei.
- Das Klima unter Teilnehmenden und zwischen Lehrpersonen und Teilnehmenden war gut und unterstützte den Lernprozess. Die Lehrpersonen pflegten einen kompetenten und angenehmen Umgang mit den Teilnehmenden.
- Die Teilnehmenden besuchten den Unterricht gerne und erwarteten teilweise einen zukünftigen Nutzen. Bei fast allen Teilnehmenden stellt die Erweiterung der Sprachkompetenz (Französisch) ein Hauptziel dar.
- Bei einem grossen Teil der InsassInnen ist ein hoher Bedarf an Basisbildung vorhanden. Je höher der Bildungsbedarf, desto wahrscheinlicher ist die Teilnahme an der Bildung. InsassInnen mit grösseren Bildungslücken und mit einem kürzeren früheren Schulbesuch besuchen eher die Basisbildung.
- Die befragten InsassInnen weisen eine hohe Motivation zum Bildungsbesuch auf. Eine höhere Motivation ist gleichzeitig ein wichtiges Kriterium zur Auswahl der Teilnehmenden.
- Die Teilnehmenden erreichten ihre Lernziele sehr häufig.
- Die Anstaltsmitarbeitenden sahen Fortschritte der Teilnehmenden sowohl in deren Sprachfähigkeiten als auch im Sozialverhalten, wenn sie spezifisch über einzelne InsassInnen berichteten.
- Von den bisher in die Basisbildung aufgenommenen InsassInnen mussten 18,3% das Angebot vor der Erreichung der Lernziele verlassen. Dabei stellten systembedingte Entscheidungen (Versetzung, Entlassung) die häufigsten Gründe für den Abbruch dar. Motivationsmangel oder ähnliche Gründe waren selten der Grund für einen Abbruch.
- 97% der Teilnehmenden würden sicher oder vielleicht wieder an der Basisbildung teilnehmen.



- Die für BiSt/Fep sehr wichtige Individualisierung der Lernziele und des Lernablaufs wurde nicht von allen Lehrpersonen im selben Umfang umgesetzt.

### Die Anstalten

Ort der Basisbildung waren die beiden Pilotanstalten, wo kontinuierliche Unterrichtsarbeit geleistet wurde. Das Gelingen des Pilotprojektes war von der Akzeptanz der Leitungen und Mitarbeitenden der Anstalten abhängig. Die Fachstelle informierte die Anstaltsleitungen im Vorfeld ausreichend über die Bedingungen und Chancen des Projekts. Trotz der in der Anstalt erfolgten Information konnten nicht alle befragten Mitarbeitenden erläutern, worum es bei der Basisbildung ging. Anfängliche Vorbehalte konnten aber im Laufe des Pilotprojekts weitgehend ausgeräumt werden.

- In beiden Anstalten sind Lösungen für organisatorische Probleme gefunden worden. Diese Bemühungen werden fortgesetzt.
- Viele Mitarbeitende, die nicht direkt mit der Basisbildung zu tun haben, verfügen über eher wenig Wissen über Fep und den Inhalt der Basisbildung.
- In Bellechasse ist die Einschätzung bezüglich Lern- und Motivationserfolg von Fep seitens der Mitarbeitenden mehrheitlich positiv, in La Tuilière wurden einzelne Vorbehalte diesbezüglich geäußert. Bei der Einschätzung zu den einzelnen Bildungsteilnehmenden berichten allerdings Mitarbeitende beider Anstalten mehrheitlich von positiven Entwicklungen.
- Die Möglichkeiten der Zusammenarbeit zwischen der Basisbildung und den Arbeitsbereichen und damit der vertieften institutionellen Verankerung der Bildung wurden in beiden Anstalten nur punktuell genutzt. Sie ist in beiden Anstalten ausbaufähig.

### Das Gesamtprojekt

Dem Projekt Fep ist es gelungen, in den beiden beteiligten Anstalten in der Westschweiz ein zu BiSt analoges Bildungsangebot aufzubauen. Dieses ist klar strukturiert, wird von professionellen Lehrkräften angeboten und ist in die zentralen Strukturen von BiSt/Fep eingebunden. Somit ist ein weiterer wichtiger Schritt im Hinblick auf eine Ausweitung des Projekts BiSt/Fep in der ganzen Schweiz vollzogen.

# 1 Introduction

## Remarques préliminaires – terminologie utilisée

**BiSt/Fep**, dans le présent rapport, renvoie chaque fois au projet « Formations dans l'exécution des peines » dans son ensemble, selon les modalités décrites dans le concept de 2007 (SAH-Zentralschweiz 2007). **BiSt** renvoie au projet pilote qui a été conduit entre 2007 et 2010 dans six établissements en Suisse alémanique (Hostettler, Kirchhofer, Richter et Young 2010), tandis que **Fep** fait référence à l'élargissement de BiSt à deux établissements en Suisse romande, entre 2009 et 2011. Ce rapport d'évaluation concerne exclusivement Fep.

Le présent rapport final restitue l'appréciation du projet pilote « Formation dans l'exécution des peines » (Fep) par une évaluation effectuée par un prestataire externe. Il se fonde sur des données quantitatives et qualitatives, qui ont été recueillies et analysées par l'équipe d'évaluation, dans la période du 1.5.2009 au 30.6.2011, dans les deux établissements de Bellechasse (canton de Fribourg) et de La Tuilière (canton de Vaud).

Ce chapitre s'attachera à détailler les caractéristiques du projet BiSt/Fep et de l'évaluation externe, puis suivront des indications sur la structure et les aspects formels du rapport final. Les remerciements aux personnes et institutions qui nous ont apporté leur soutien dans la conduite de notre travail concluront ce chapitre.

## Caractéristiques du projet BiSt/Fep et de l'évaluation

Fep est un projet qui élargit le projet pilote BiSt à la Suisse romande. Fep endosse les objectifs de BiSt/Fep et a pris place dans deux établissements pénitentiaires romands (dans les cantons de Fribourg et Vaud), offrant une formation de base équivalente.

Le projet pilote BiSt a été géré de mai 2007 à juin 2010 par l'Œuvre suisse d'entraide ouvrière (OSEO) dans six établissements suisses pour l'exécution des peines et des mesures et financé par la fondation Drosos. Ce projet pilote a également fait l'objet d'une évaluation par l'université de Fribourg (voir Hostettler, Kirchhofer, Richter et Young 2010).

A l'instar de BiSt, la réalisation de Fep a été prise en charge par l'OSEO et le financement par la fondation Drosos. Les principaux objectifs de BiSt/Fep consistaient, conformément à la description du projet, dans l'implantation d'une offre de formation de base dans les établissements choisis, dans la création et la mise en place d'un centre de compétence, dans la confection pour lesdits établissements d'un plan d'études, intitulé « formation de base », qui avait pour but d'améliorer les chances d'insertion des participant-e-s après leur détention.

Les actions qui en ont découlé couvrent :

- la mise en place des *structures de gestion du projet* (centre de compétence, comité de pilotage, groupes de travail),
- la mise à disposition d'*infrastructures* (salles de classe et équipement) dans les établissements,
- le *recrutement* et la *formation* du *personnel enseignant*,
- l'*insertion organisationnelle* du personnel enseignant et de la formation dans les établissements,
- la composition de *groupes de formation* sur la base des antécédents scolaires,
- le début des *cours* et
- l'*exploitation systématique* des expériences accumulées.

La *mise en place effective* de tous les éléments d'interventions et la réalisation des *objectifs* fixés a déterminé le succès de BiSt/Fep.

Les structures de gestion mises en place durant le projet pilote BiSt ont servi à Fep. Les autres caractéristiques du projet ont été valables aussi pour Fep, sans nécessité de modification.

En conséquent, l'évaluation du projet Fep avait pour tâche de répondre aux questions suivantes :

- Fep est-il parvenu à implanter son *offre de formation* et à atteindre les détenu-e-s, c'est-à-dire la *clientèle spécifique du projet* ?
- Cette offre correspondait-elle, au terme du projet, aux *standards* visés et était-elle de *qualité égale* dans les deux établissements pilotes ?
- Le *développement escompté des compétences* des clients spécifiques du projet, en vue de leur réinsertion, a-t-il été atteint ?
- Au terme du projet, l'offre de formation aura-t-elle été suffisamment développée et testée pour qu'on puisse envisager de l'étendre à l'ensemble du système pénitentiaire suisse ?

L'*évaluation externe* constituait une partie intégrante de Fep ; elle l'a accompagné pendant les deux années qu'a duré le projet, mettant en place des *méthodes d'évaluation* adaptées pour toutes les *composantes du projet*, ainsi que pour leurs *éléments d'interventions*. Une analyse contextuelle a permis d'examiner *l'implantation du projet pilote* au sein des deux *contextes de détention* et d'exploiter et de traiter ces connaissances, en vue d'un élargissement futur de Fep à d'autres établissements.

Le présent rapport final résume les expériences des acteurs impliqués ainsi que l'appréciation de l'évaluation au cours des deux années de projet. Il est divisé en quatre grands chapitres, à savoir :

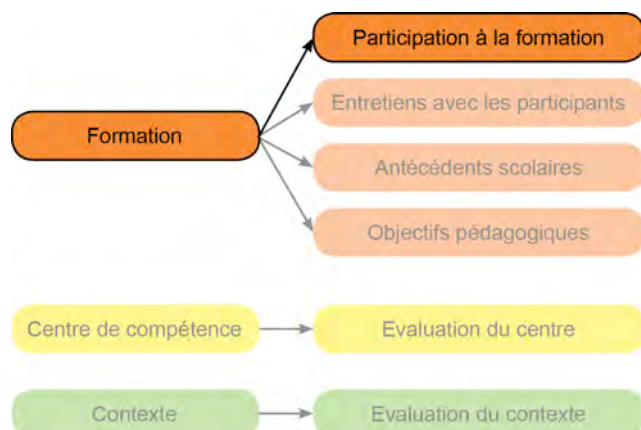
- Caractéristiques de Fep et de l'évaluation externe (chapitre 2)
- Fep d'après les différents acteurs impliqués (chapitre 3-8)
- Appréciations et réponses aux questions directrices de l'évaluation (chapitre 9)
- Recommandations pour l'évolution du projet (chapitre 10)

Cette évaluation se fonde sur une approche utilisant des perspectives multiples comme cela apparaîtra dans les chapitres 3 à 8. Les groupes d'acteurs impliqués sont : les participant-e-s à la formation, le personnel enseignant, le centre de compétence ainsi que les directions des établissements pénitentiaires et leur personnel. Un chapitre sera consacré aux points de vue et expériences de chaque groupe. Si un *large consensus* se dégage entre les différents groupes d'acteurs sur un grand nombre de questions, des expériences et opinions divergentes subsistent. Ces *divergences* seront perceptibles du chapitre 3 au chapitre 8.

Les perspectives de chaque groupe d'acteurs faisant l'objet d'un chapitre, les répétitions et le chevauchement des réponses n'échapperont pas au lectorat. Cela permet d'avoir connaissance des différentes perspectives et expériences.

Les chapitres 3 à 8 sont structurés comme suit :

Graphique 1 : Organisation des chapitres



Au début de chaque chapitre (3-8) se trouve en haut à droite de la page un graphique indiquant la structure des chapitres. Les parties mises en évidence graphiquement indiquent à quel élément de l'évaluation le chapitre en question se rapporte et sous quel angle les expériences sont formulées. Cette information est également visible sur l'en-tête des pages suivantes.

La synthèse des appréciations sera présentée au chapitre 9, où les réponses aux questions clés que pose l'évaluation seront fournies. Le chapitre 10 clôturera ce rapport par ses recommandations pour l'évolution du projet.

### **Remerciements**

Nous tenons à exprimer nos remerciements aux institutions et personnes impliquées dans le projet Fep pour leurs efforts et leur engagement respectif. Sans leur soutien, ce rapport n'aurait pas vu le jour sous sa forme présente. À tout moment et partout, l'équipe d'évaluation a eu l'accès nécessaire pour mener à bien le travail qui lui a été confié. Nous exprimons toute notre gratitude à la fondation Drosos, au groupe de pilotage de BiSt, à la direction du projet BiSt, aux collaborateurs et collaboratrices du centre de compétence de BiSt et à l'Œuvre suisse d'entraide ouvrière-Suisse centrale, au personnel enseignant, aux différentes directions des établissements pénitentiaires, aux responsables de formation, de même qu'aux nombreux collaborateurs et collaboratrices qui nous ont soutenu dans le travail de recherche, ou ont personnellement participé aux entretiens.

Nous remercions également les personnes en détention qui, pendant les deux ans de Fep, ont bien voulu nous confier leurs expériences. Nous espérons que ce rapport final ne se limite pas à montrer la complexité de Fep et à mettre en lumière et apprécier la pertinence de ses étapes, mais, bien au-delà, qu'il répercutera favorablement les voix et l'engagement des différents partenaires en faveur de la formation dans l'exécution des peines.

Nos remerciements vont également à l'Université de Fribourg, notamment son département sociologie, politiques sociales et travail social pour son soutien institutionnel et administratif.

Le responsable du projet exprime toute sa gratitude à Roger Kirchhofer, Marina Richter et Christopher Young pour le professionnalisme et l'engagement dont ils ont fait preuve durant ces deux années. Pour finir, merci à Koffi Kan Kra pour la traduction de ce rapport.

## 2 Caractéristiques de BiSt/Fep et de l'évaluation externe

### Introduction

Ce chapitre couvrira dans un premier temps les caractéristiques du projet BiSt/Fep et de la conception de l'évaluation. Ensuite, il abordera les adaptations opérées en vue de l'évaluation de Fep, puis conclura en discutant la question de la formation dans l'exécution des peines, sur fond de travaux de recherches et des tendances actuelles sur le plan international.

### Situation de départ de BiSt/Fep

En Suisse, la réinsertion dans la vie sociale en vue de prévenir les risques de récidive de personnes ayant commis un délit constitue un des objectifs majeurs de l'exécution des peines et des mesures. Associée à d'autres instruments destinés à faciliter la réinsertion, tels que l'obligation au travail, le principe de l'exécution des peines en plusieurs étapes ainsi que le principe d'équivalence, la formation professionnelle et la formation continue joue un rôle capital.<sup>1</sup> Le principe d'équivalence requiert, pour toutes les personnes en détention, l'accès à une offre de formation qualitativement et quantitativement égale, indépendamment du type de régime, de la situation géographique de l'établissement pénitentiaire, ou des informations personnelles de la personne concernée, telles que l'âge, le genre, l'origine, l'état psychique, la situation sociale ou le parcours éducatif.<sup>2</sup> Par ailleurs, les personnes qui changent d'établissement pendant qu'elles purgent leur peine ne devraient pas être, dans la mesure du possible, confrontées à des difficultés dans la poursuite de leur programme de formation. En raison des structures fédérales de l'exécution des peines et mesures et de la grande diversité des programmes de formation dans l'exécution des peines, il est judicieux de centraliser la planification des formations professionnelles et continues de personnes en détention, de les évaluer au niveau régional, et de les mettre en place au niveau national.

C'est ici qu'intervenait BiSt/Fep, dont la mission était de participer à l'élaboration d'une offre de formation dans l'exécution des peines et des mesures pour toute la Suisse. Le projet pilote BiSt devait permettre l'élaboration d'un plan d'études pour la formation de base dans tous les établissements pénitentiaires de Suisse, à mettre en application et à évaluer sur six sites pilotes. Pour ce faire, un organe central de gestion du projet, le centre de compétence, a été créé. D'une manière générale, les étapes de mise en place et de test des offres devaient être avancées au point de pouvoir être étendues à toute la Suisse à la fin de la phase pilote.

Alors que le projet BiSt était encore en cours et dans la perspective de la création d'offres homogènes pour tous les établissements pénitentiaires de Suisse, la décision fut prise en 2008 d'implanter, à travers le projet partiel Fep, une offre de formation équivalente dans deux établissements romands. A la fin, cette offre de formation se devait de refléter de la meilleure façon possible les besoins des personnes détenues et permettre, à long terme, d'améliorer leurs chances de réinsertion dans la vie sociale et par là réduire les risques de récidives.

### Logique de BiSt/Fep

Pour réussir, BiSt a défini une série d'éléments d'intervention essentiels. Ces éléments d'interventions ont fait l'objet, dans le cadre du projet pilote BiSt - comme plus tard pour Fep -, d'une coordination dans le temps et d'une mise en œuvre ciblée. Leur impact s'est manifesté à différents niveaux du système. De par la spécificité de leurs tâches et de leurs méthodes, les instruments d'intervention suivants ont été essentiels :

<sup>1</sup> La révision du Code pénal souligne la parité du travail d'une part et de la formation professionnelle et continue d'autre part.

<sup>2</sup> Voir les explications sur les recommandations du Conseil de l'Europe No. R (89) 12 „[a]ll prisoners shall have access to education...” (Council of Europe 1990:4).

Tableau 1: Instruments d'intervention de BiSt/Fep (les instruments pertinents pour Fep sont en couleur)

Instruments d'intervention	Missions et méthodes
Mise en place d'un centre de compétence, c.-à-d. son intégration dans des structures existantes ou en phase de constitution (Responsabilité, Direction), ainsi que le recrutement de personnel qualifié	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Inventaire des offres préexistantes</li> <li>▪ Appréciation des besoins des personnes détenues en matière de formation</li> <li>▪ Coordination et harmonisation des offres</li> <li>▪ Elaboration d'un plan d'études pour la formation de base et de son implantation sur les sites pilotes</li> <li>▪ Centre de compétence pour la formation dans l'exécution des peines, appui aux responsables de formation des établissements et du personnel enseignant</li> <li>▪ Offre de consultation pour les établissements et les autorités publiques</li> <li>▪ Documentation technique</li> <li>▪ Mis en réseau des groupes de bénéficiaires à l'échelle nationale, entretien des contacts internationaux avec les experts et institutions dans le domaine de la formation et de l'exécution des peines</li> <li>▪ Responsabilité de l'évolution et du maintien de la qualité des offres au niveau interne et mise à exécution des recommandations de l'équipe de l'évaluation externe pour l'évolution du projet</li> <li>▪ Préparation de la mise en œuvre du projet dans toute la Suisse (y compris de la planification financière) à la suite de la phase pilote</li> </ul>
Plan d'études (formation de base)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Plans d'études et matériel pédagogique pour une formation de base, qui soit aussi individualisée que possible, (compétences élémentaires, culture générale, thèmes du quotidien, questions vitales, actualités)</li> <li>▪ Prise en compte des circonstances fondamentales de l'exécution des peines et mesures en Suisse, telles que l'hétérogénéité de la population carcérale (origine, niveau de scolarisation, proximité à l'éducation, motivation etc.) et de la dynamique des mutations au sein de cette population conditionnées par la durée du séjour en prison et le principe de progression</li> </ul>
Sites pilotes dans deux établissements pénitentiaires à régime d'exécution des peines et des mesures de type et de taille distincts et deux régions différentes de Suisse romande	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Une grande importance est accordée à la formation de base et celle-ci est durablement soutenue par les responsables des établissements pénitentiaires (mandat légal prévu par le nouveau code pénal)</li> <li>▪ Mise à disposition, sur les sites, d'infrastructures (salles de cours, meubles, matériel didactique, centre d'information)</li> <li>▪ Collaboration étroite avec les responsables du projet et coopération avec le groupe d'évaluation externe et les représentant-e-s du groupe de direction</li> <li>▪ Apport d'un soutien substantiel dans la mise en place de la formation, plus particulièrement à travers une planification systématique de l'exécution des peines, en matière de formation également</li> <li>▪ information et instruction du personnel enseignant externe par rapport aux exigences de sécurité et à l'attitude à adopter au sein de l'établissement pénitentiaire, et prise en charge de la sécurité des enseignant-e-s</li> <li>▪ L'établissement participe à la planification du transfert de la responsabilité (sur le plan financier, organisationnel) pour la formation de base et du personnel enseignant au terme de la phase pilote</li> </ul>



Instruments d'intervention	Missions et méthodes
Personnel enseignant	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Mise en œuvre du curriculum dans le contexte spécifique de la formation professionnelle et continue dans l'exécution des peines, et avec l'objectif d'une personnalisation maximale de l'offre (hautes compétences méthodologiques et pédagogiques)</li> <li>▪ Respect des conventions contractuelles vis-à-vis de l'OSEO – Suisse centrale, à laquelle ils sont soumis d'après le droit du travail</li> <li>▪ Subordination stricte aux dispositions de sécurité et aux règles des institutions carcérales (en la matière, les enseignant-e-s sont sous la tutelle des responsables de formation ou de la direction de l'institution carcérale)</li> </ul>
Groupes de formation composés, en règle générale, de 6 détenu-e-s	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Les groupes de formation d'un établissement donné participent à une formation (cours et exercices) d'une demi-journée par semaine, au contenu et la pédagogie adaptés aux capacités individuelles de chaque individu.</li> </ul>
Évaluation externe indépendante	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Contrôle du déroulement du projet, de l'offre de formation, de l'assurance qualité interne au vu de la réalisation des exigences et buts au niveau du projet, et des objectifs pédagogiques au niveau des personnes ayant pris part à la formation</li> </ul>

Les instruments d'interventions prévus pour le projet pilote Fep sont classés en cinq niveaux de système:

Tableau 2 : Niveaux de système de BiSt/Fep (ceux qui concernent Fep sont en couleur)

Niveaux de système	Caractéristiques
(1) Détenu-e	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Parties prenantes et population cible quant aux objectifs majeurs, à savoir la formation, la réinsertion et la prévention des risques de récidive</li> <li>▪ Hétérogénéité élevée et multidimensionnelle (genre, âge, origine, parcours éducatif, situation sociale et disposition psychique)</li> </ul>
(2) Offre de formation – personnel enseignant	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Mise en œuvre par le personnel enseignant</li> </ul>
(3) Centre de compétence – Personnel	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Gestion des connaissances, évolution</li> <li>▪ Pilotage, réseau, coordination</li> <li>▪ Gestion du personnel</li> <li>▪ Coaching du personnel enseignant</li> </ul>
(4) Etablissement – site pilote	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Environnement du processus éducatif visé</li> <li>▪ Organisation hiérarchique complexe, structurée au plus haut point</li> <li>▪ Intérêts et attentes manifestement divergents voire en concurrence concernant les processus éducatifs</li> <li>▪ Priorité sécurité</li> </ul>
(5) Projet intégral	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Environnement du déroulement du projet sur fond d'exécution des peines en Suisse</li> </ul>

### Logique de l'évaluation externe Fep

L'évaluation externe à caractère formatif faisait partie intégrante de BiSt/Fep (Hostettler 2006; 2007; SAH-Zentralschweiz 2007). Elle a accompagné BiSt pendant toute sa durée, en tant qu'évaluation du processus (Scheirer 1994), et a appliqué à toutes les *composantes du projet* et à leurs *éléments d'intervention* respectifs des *méthodes d'évaluation* adéquates,



dans le but de produire annuellement à l'intention des responsables du projet un point de vue externe alimenté par des données concrètes (Heiner 2001).<sup>3</sup>

L'exploitation systématique, par le biais d'évaluations formatives successives (processus et output) et d'une évaluation sommative, présuppose avant tout un point de référence qui permette de mesurer les avancées réalisées. Celui-ci a été défini grâce à un inventaire détaillé du contexte du projet avant son début, sous forme d'une évaluation contextuelle. Dans le cadre de celle-ci, la situation de départ dans les six établissements pilotes a fait l'objet d'une documentation actualisée par une série de suivis annuels (Hostettler, Kirchhofer, Richter et Young 2010).

Cette méthode d'évaluation, utilisée dans le cadre de BiSt et adaptée en fonction de la durée et de l'ampleur de Fep, reposait sur le modèle CIPP (Context-Input-Process-Product) de Stufflebeam (1971). Son modèle se concentre sur le déroulement temporel d'interventions et observe les conditions qui conduisent à un résultat d'ensemble. Il a ainsi été possible de se faire une idée plus nette des facteurs pertinents d'influence. Pour cette raison, pendant le processus d'évaluation Fep, l'appréciation du cadre institutionnel (C) a été effectuée par le biais d'un inventaire sur les deux sites pilotes avant le début du projet.

Ensuite, durant la seconde année de la phase pilote, l'input (I) et les processus (P) ont été évalués en tant que résultats des éléments d'interventions utilisés pendant le déroulement du projet (centre de compétence, offres de formation), et leur impact (P) sur les différents sites pilotes et chez les participant-e-s (y compris le contrôle de l'apprentissage) ont été vérifiés. Ce contrôle systématique du déroulement et des résultats prend en compte le point de vue de tous les groupes d'acteurs participant au projet, de même que les conditions générales institutionnelles.

L'évaluation de Fep a été réduite -en termes de temps et d'ampleur- en comparaison à l'évaluation de BiSt. Plus précisément, le mandant ne comprenait ni l'évaluation du plan d'études ni l'analyse Coûts-Bénéfice.

*Tableau 3 : Composantes de l'évaluation externe de Fep (les numéros des niveaux du système se rapportent au tableau 2)*

Composantes	Champ	Niveaux de système	Type de l'évaluation	Démarche
Evaluation du contexte	Contexte	4 + 5	Evaluation du contexte	Formative
Evaluation de l'offre de formation	Offre de formation	1 + 2 + 3 + 4	Evaluation du processus Evaluation de l'output (Meta-évaluation)	Formative
Evaluation centre de compétence	Centre de compétence	3	Evaluation du processus Meta-évaluation	Formative

### Questions clés de l'évaluation

La réussite du projet sera déterminée par la pertinence de la mise en œuvre de l'ensemble des éléments d'interventions et par la réalisation des objectifs définis. Le développement futur, au-delà des sites pilotes, des structures mises en place par Fep, en l'occurrence les objectifs, les stratégies, l'organisation et les ressources, dépendra directement des progrès enregistrés par le processus du projet ainsi que de la marge de progression des apprenant-

<sup>3</sup> Une analyse directe de l'objectif prioritaire inscrit dans le projet BiSt/Fep, la « réduction des risques de récidence à travers des efforts de formation », ne fait pas partie de la mission de l'évaluation externe. Voir à ce sujet les réflexions limitatives dans le concept BiSt (SAH-Zentralschweiz 2007:28).

e-s (public cible du projet) qui seront perceptibles notamment grâce au développement des compétences d'actions des participant-e-s.

Les questions essentielles suivantes en découlent :

- Le projet de Fep parvient-il à implanter son offre de formation et à intéresser les détenu-e-s, c'est à dire la clientèle spécifique du projet ?
- Cette offre correspond-elle aux standards visés, et est-elle de qualité égale sur l'ensemble des sites pilotes ?
- Le développement des compétences d'action escompté chez les clients spécifiques du projet, en vue de leur réinsertion, a-t-il été atteint ?<sup>4</sup>
- L'offre de formation aura-t-elle été suffisamment développée et testée à la fin du projet, pour permettre de la transférer à d'autres établissements pénitentiaires de Suisse romande ?

## Méthodes

En vue de donner une réponse à ces questions, dans l'interaction complexe entre le projet, le cadre institutionnel et les groupes d'intervenant-e-s, des méthodes quantitatives et qualitatives ont été combinées selon le niveau et la perspective d'analyse. Des entretiens semi-structurés d'expert-e-s et de groupes, des analyses systématiques de documents et de questionnaires à exploiter quantitativement constituaient les instruments principaux. Pour l'évaluation de l'offre de formation et des résultats individuels des apprenant-e-s, une méthode déjà éprouvée en Suisse dans le cadre de l'évaluation externe des établissements scolaires a été utilisée, qui a été adaptée à la situation dans l'exécution des peines. Certains de ces instruments d'enquête ont, dans le sens d'une méta-évaluation, eu recours à des données rassemblées par le projet pilote dans le cadre de l'assurance de la qualité ou du contrôle de l'apprentissage. Le tableau suivant détaille les composantes de l'évaluation externe ainsi que les démarches et les méthodes employées.

Tableau 4 : Tableau synoptique des méthodes utilisées pour l'évaluation de Fep

	<b>Evaluation de l'offre de formation</b>
Champ	Offre de formation dans les établissements / progrès scolaires des participant-e-s
Méthodes	Méthodes qualitatives et quantitatives, analyse de documents
Objectifs	Consignation systématique des forces, des faiblesses et des possibilités de modifications sur les deux sites pilotes Vérification des objectifs d'enseignements conjointement établis pendant le processus de formation. Appréciation générale du renforcement des compétences individuelles des participant-e-s et du changement dans leurs attitudes et leurs comportements, à moyen terme.
	<b>Evaluation du centre de compétence</b>
Champ	Déroulement du processus au niveau du centre de compétence (du point de vue stratégique et opérationnel)
Méthodes	Méthodes qualitatives, analyse de documents
Objectifs	Définition des tâches du centre de compétence dans le domaine de la gestion stratégique et des affaires opératives Evaluation de la garantie de qualité interne
	<b>Contexte de l'évaluation</b>
Champ	Contexte institutionnel au niveau des sites pilotes (établissements pénitentiaires) et du projet pilote dans son ensemble
Méthodes	Méthodes qualitatives, analyse de documents

<sup>4</sup> On peut répondre à cette question qualitative au travers des témoignages de participant-e-s à la formation, du personnel enseignant et des responsables de formation dans les établissements. Pour des raisons méthodologiques, une réponse quantitative dans le sens d'une étude de la récidive ne peut être apportée que quelques années après la fin du projet.

Objectifs	<p>Consignation des transformations institutionnelles effectives ou prévues dans le cadre du projet (problèmes, entraves)</p> <p>Consignation des changements de valeurs, d'attitudes, d'attentes ainsi que des pratiques quotidiennes et des expériences des acteurs impliqués</p>
-----------	---

### Cadre théorique de la formation dans l'exécution des peines et des mesures

Alors que la formation dans l'exécution des peines et mesures fait, depuis longtemps, débat dans d'autres pays occidentaux (Foster 1998) et que la planification, la mise en œuvre et la gestion de telles offres continuent de progresser<sup>5</sup>, l'importance capitale de cette formation n'a pas encore été suffisamment reconnue en Suisse. Cela ne signifie pas pour autant que les questions de formation ne soient pas présentes ou prises au sérieux dans certains établissements, mais leur ancrage dans des concepts d'exécution des peines et dans le quotidien carcéral pourrait être optimisé. A ce titre, l'inscription dans le code pénal de la parité entre travail et formation représente un pas important dans cette direction. En Allemagne tout particulièrement, le développement des mesures dites de formation *avec certificat*, *sans certificat*<sup>6</sup> ou *pour le loisir* et leur adaptation aux besoins d'une diversité de clients, tout en prenant en compte différentes formes de peines, a une longue tradition (Bundesarbeitsgemeinschaft der Lehrer im Justizvollzug 1995). Au plan international, on peut citer le Canada qui, au niveau de l'organisation, traite les offres de formation dans les institutions pénitentiaires comme faisant partie du catalogue global de formations offertes par l'État (Duguid 1998). En Suisse, le canton du Tessin est le seul dont le système éducatif cantonal couvre également la formation dans l'exécution des peines et des mesures à travers des offres correspondantes. Il est par ailleurs intéressant de souligner les efforts mis en œuvre et les progrès réalisés sur le plan de la formation dans les prisons des pays scandinaves, surtout en Norvège (Eikeland et al 2009; Langelid et al. 2009). En plus, des études comparatives récentes montrent que les personnes détenues forment le groupe le plus fortement touché par l'exclusion de l'accès à l'éducation (de Maeyer 2005).

Les recherches menées sur le rôle de la formation dans l'exécution ont permis de dégager plus particulièrement dans l'espace anglo-saxon trois effets positifs possibles de la formation sur les personnes détenues (Newman, Lewis et Beverstock 1993; Wilson et Reuss 2000; Duguid 2000). Il s'agit *en premier lieu* de l'amélioration du bien-être psychique des participant-e-s aux programmes de la formation ainsi que la réduction de la probabilité des problèmes disciplinaires dans l'exécution des peines. Par ailleurs, il a pu être démontré que cet impact était le plus grand chez les détenu-e-s les plus défavorisé-e-s sur le plan de l'éducation scolaire (Adams et al. 1994). Dans une autre étude, les détenu-e-s rapportaient une amélioration de leur maîtrise de soi et des rapports avec les membres de leurs familles, ainsi qu'une augmentation de leur confiance en eux-mêmes (Parker 1990). *Deuxièmement*, une série d'études montre les rapports positifs entre la participation aux programmes de formation et la réduction des risques de récidive après détention (Ryan et al. 1991). Le *troisième* aspect identifié concerne l'effet des formations professionnelles et continues en milieu carcéral, sur l'accès ultérieur au marché de l'emploi à la sortie de prison. Dans l'ensemble, il faut également relever que les différentes études se contredisent ; il est donc de mise de ne pas rechercher de liens causaux stricts entre les programmes de formation et les effets énumérés plus haut (Wilson, Gallagher et MacKenzie 2000; Seiter et Kadela 2003). Toutefois, alors même qu'il n'est pas aisé d'un point de vue méthodologique de saisir les rapports causaux, la plupart des études confirment que la participation aux programmes de formation offre un grand nombre d'effets positifs (Steurer et al. 2001; 2003), perceptibles notamment la sérénité qui règne au quotidien dans l'établissement pénitentiaire (Newman, Lewis et Beverstock 1993:26). Malheureusement, il n'existe pas d'études aussi détaillées sur la situation en Suisse.

<sup>5</sup> Cela concerne particulièrement les pays scandinaves, où depuis quelques années la formation dans l'exécution des peines est optimisée, grâce notamment à une évaluation systématique, fondée scientifiquement (Manger et al. 2004, Eikeland et al. 2009).

<sup>6</sup> Offres de formation qui ne tendent pas vers un certificat.

On peut dire qu'il existe un rapport entre formation et resocialisation et qu'il est plutôt positif - en termes d'augmentation des chances de réinsertion. Mais cela présuppose que l'offre soit adaptée aux besoins des détenu-e-s, de manière à s'attaquer simultanément aux déficits sociaux et cognitifs, tout en prenant en compte le parcours scolaire des personnes concernées. La formation nécessite donc une préparation méticuleuse en amont (Newman et al. 1993). En Suisse, on constate plutôt des efforts ponctuels pour élaborer une offre pertinente de formation.

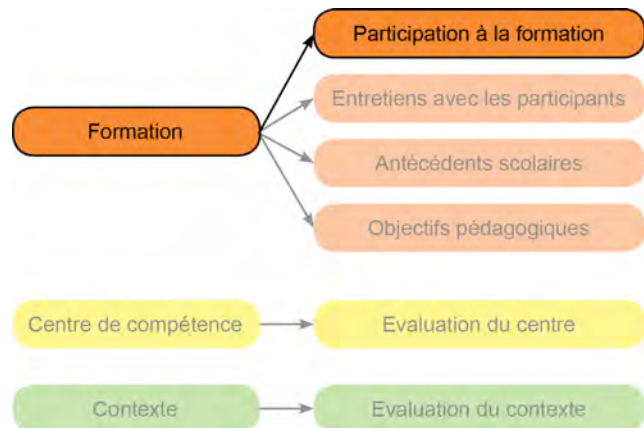
Parallèlement à l'offre même et aux facteurs individuels des bénéficiaires de la formation, l'établissement pénitentiaire occupe une place importante dans la réussite des programmes de formation. Une étude comparative internationale montre que si les établissements adressent les besoins en formation des personnes détenues avec des offres adaptées et les motivent à la participation aux programmes, la probabilité qu'elles y prennent part augmente (Sutton 1993). La continuité entre la formation dans l'établissement et celle après la détention constitue un autre facteur d'importance. Les interruptions dues à un transfert ou à une remise en liberté avant la fin de la séquence de formation deviennent contre-productives, si les institutions impliquées ne coopèrent pas. On note également que les établissements disposant d'un éventail plus large d'offres de formation sont celles qui enregistrent un succès plus grand. Plus généralement, il faut dire que la valeur de la formation pour l'exécution des peines et mesures est désormais reconnue dans beaucoup de pays et que les attitudes fondamentalement hostiles à la formation dans les institutions d'exécution des peines et mesures sont à la baisse.

L'évaluation externe s'éclaire de ces connaissances scientifiques dans la conduite de la mission qui est la sienne. Elle a également exploité scientifiquement les expériences acquises à la faveur du projet BiSt (Hostettler sous presse, Kirchhofer et Richter sous presse, Richter, Kirchhofer, Hostettler et Young 2011).

### 3 Présence aux cours et sites de la formation

#### 3.1 L'essentiel en bref

- Pendant la phase pilote, un système de formation opérationnel a été mis en place sur les deux sites pilotes.
- Le personnel enseignant contribue de façon déterminante, de par ses compétences professionnelles, à la qualité de la formation et à la mise en réseau au sein de l'établissement.
- Les participant-e-s apprécient l'offre de formation et sont convaincu-e-s de son utilité dans le futur.
- Le climat parmi les participant-e-s et entre participant-e-s et personnel enseignant est bon et a pour effet d'impulser le processus de formation.
- Le cadre ne fut pas toujours favorable, qu'il s'agisse de l'insuffisance des infrastructures ou de la mise à disposition de celles-ci avec du retard, ou bien du peu de compréhension manifesté vis-à-vis du projet par une petite minorité de membres du personnel des établissements pénitentiaires.



#### 3.2 Introduction

##### Questions clés de l'évaluation

Conformément au mandat qui lui a été confié, l'équipe d'évaluation a réalisé une évaluation ponctuelle de l'offre de formation proposée sur les sites de Bellechasse et La Tuilière, dans la deuxième année du projet. Il faut donc souligner que les propos avancés ici reflètent la situation au moment de notre visite à la fin du projet en juin 2011.

Dans les grandes lignes, les objectifs de l'évaluation de l'offre de formation sont les suivants:

- Consignation systématique des forces et faiblesses des offres de formation sur les sites pilotes ainsi que des possibilités de modifications
- Vérification des objectifs pédagogiques conjointement établis pendant le processus de formation
- Appréciation générale du renforcement des compétences d'action individuelles des participant-e-s et du changement dans leurs attitudes et leurs comportements, à moyen terme.

##### Données

L'appréciation de l'offre de formation à Bellechasse et à La Tuilière se base sur les données de l'évaluation externe des établissements recueillies une seule fois, pendant la durée du projet, sur chaque site et auprès du personnel enseignant (juin 2011). Cette évaluation s'appuie sur:

- l'observation du déroulement de la formation,
- l'état des lieux (infrastructures),
- des entretiens semi-structurés avec les participant-e-s et les enseignant-e-s,
- l'évaluation quantitative de la formation de base par les personnes participant au projet,
- des entretiens semi-structurés avec la direction chargée du projet de formation de base sur son rôle et ses expériences,
- des entretiens basés sur une grille d'entretien avec la/le responsable de formation au sein de l'établissement pénitentiaire (et avec éventuellement d'autres personnes responsables du projet ou y ayant contribué) à propos de leurs rôle et expériences.

Il en résulte les données de base consignées dans le tableau 5.

**Tableau 5** *Tableau synoptique des données de base*

	Acteurs/ As- pects	Quantitative	Qualitative			
		Cible [Nombre]	Entretien individuel (grille) Nombre/ [Durée]	Entretien de groupe (grille) Nombre/ [Durée]	Observation (grille) Nombre/ [Durée]	Documents
Offre de formation	Responsable de formation de base		1 [60']			
	Personnes responsables de formation dans l'établis- sement *		4[60] *			
	Personnel enseignant		3 [90' cha- cun]		3 Unités de cours [env. 180' cha- cune]	Divers
	Participant-e-s	16		3 groupes [45' chacun]		
	Infrastructures				2	

\* Dans le cas spécifique de Bellechasse, des entretiens ont été réalisées avec trois personnes qui se partagent cette tâche.

### Organisation du chapitre

Les résultats de l'évaluation des offres de formations seront présentés ici. Ce chapitre s'ouvre sur une appréciation générale par les participant-e-s au projet, suivi d'appréciations plus détaillées, telles que: (1) ambiance, (2) mission de formation, (3) culture de l'enseignement et de l'apprentissage, (4) culture scolaire et organisation, (5) conditions générales de l'établissement, (6) gestion de la qualité, (7) serveur BiSt/Fep et (8) évaluation de la performance de Fep.

## 3.3 Résultats

### Appréciation globale par les participant-e-s

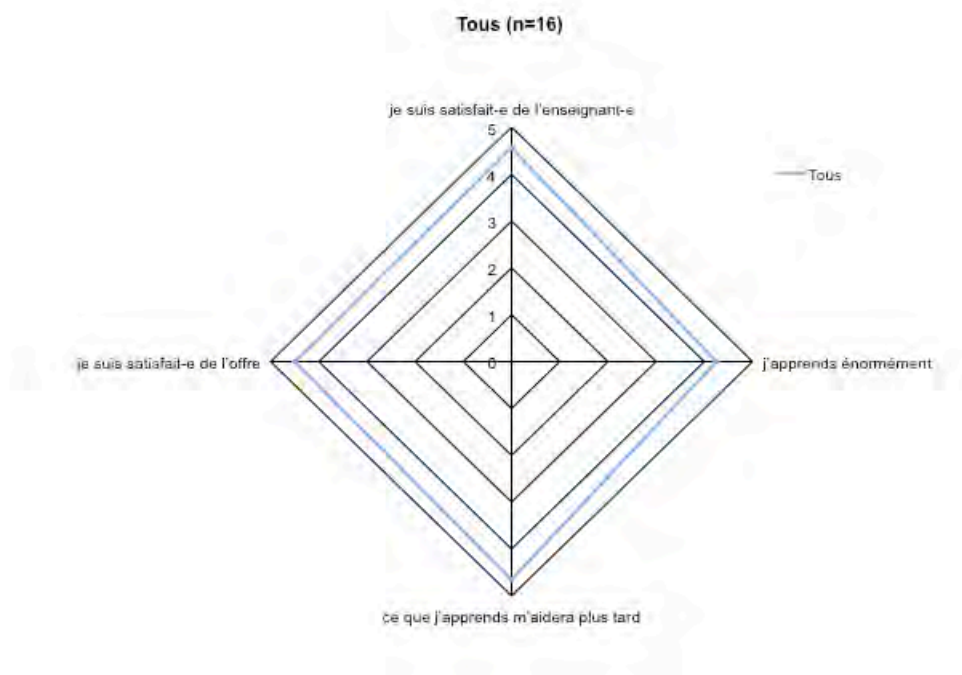
Au cours des 3 entretiens collectifs avec les personnes ayant participé au projet (16 personnes au total), celles-ci ont été priées d'indiquer sur une échelle de valeurs allant de 1 à 5 (5 = degré d'adhésion maximal, 1 = rejet) leur degré d'adhésion aux affirmations suivantes :

- „Je suis satisfait-e de l'enseignant-e“
- „J'apprends énormément“
- „Ce que j'apprends m'aidera plus tard“
- „Je suis satisfait-e de l'offre“

Le calcul de la valeur moyenne des 16 appréciations a servi de base à l'élaboration du graphique 2.



Graphique 2 : Analyse de l'enquête réalisée auprès des participant-e-s (Juin 2011)



Les lignes indiquent l'appréciation de la qualité sur les deux années (5 = très bien, 3 = suffisant, 1 = insuffisant).

Dans l'ensemble, on peut dire que les participant-e-s sont en moyenne très satisfait-e-s de l'offre des enseignant-e-s et de leur propre engagement et restent convaincu-e-s de l'utilité future de la formation reçue. Ils et elles disent avoir beaucoup appris et, surtout, tiré grandement partie de l'apprentissage de la langue française et de l'apprentissage ou de la remise à niveau des notions de base de mathématiques. La formation à la culture générale est également appréciée, puisqu'elle aborde plusieurs sujets pratiques (à savoir l'alimentation, les maladies, la santé). Ils jugent positif que l'enseignant-e soit externe à l'établissement pénitentiaire, qu'il/elle travaille bien et avec engagement, ce qui dépasse leurs attentes. Cela signifie concrètement que l'enseignant-e sait donner des explications, motiver, il/elle prend les participant-e-s au sérieux, reste ouvert-e et tient compte des participant-e-s, tout en restant ferme. La maîtrise de la langue en particulier constitue pour beaucoup un atout dont ils/elles espèrent pouvoir faire usage dans l'avenir. Un indicateur important de satisfaction vis-à-vis des cours réside certainement dans le fait que la plupart des participant-e-s souhaitent plus de temps pour la formation. Malheureusement, il ne nous est pas possible de distinguer entre les groupes qui ont suivi la formation une fois par semaine (les groupes à Bellechasse et un groupe à La Tuilière) et le groupe à La Tuilière qui a fréquenté la formation deux fois par semaine. Nous ne disposons pas d'assez de données pour une telle analyse.

## Présences à la formation et sites de la formation

### (1) Ambiance

Pendant la durée du projet, il y a eu quelques fluctuations au sein du personnel enseignant, notamment à Bellechasse. Le personnel enseignant interviewé s'est dit satisfait de l'atmosphère qui prévaut dans les établissements et au sein du projet en général. Les enseignant-e-s soulignent qu'ils/elles participent aussi activement à faire accepter Fep dans leur travail quotidien, par l'ouverture d'esprit et un effort ciblé de persuasion. Par contre, ils/elles critiquent, d'une part, que leur travail ne soit pas suffisamment pris au sérieux par le personnel de l'établissement qui va jusqu'à interrompre les cours ou se garde de les informer de l'absence des détenu-e-s participant à la formation. D'autre part, ils/elles jugent pro-



blématique l'application trop stricte du modèle éprouvé de Fep. De leur point de vue, le centre de compétence ne ferait pas preuve de suffisamment de compréhension à l'égard des spécificités et des besoins de chaque établissement.

Ce ton partiellement critique doit être replacé dans le contexte des établissements, où les conditions offertes n'étaient pas toujours optimales. Ainsi, le renouvellement répété du personnel, en particulier au poste de responsable de formation à Bellechasse, a été source d'incompréhension et de confusion. Plus encore, la mise à disposition à temps des infrastructures exigées par le projet a semblé difficile. Par exemple, la salle de classe à La Tuilière qui, par manque de place, remplissait des fonctions multiples était quotidiennement transformée après la formation en salle de réunion, nécessitant le rangement des outils de travail. De plus, l'équipement informatique à Bellechasse n'a pu être installé que vers la fin de la deuxième année du projet.

On a pu déceler une attitude clairement positive des participant-e-s vis-à-vis de Fep, comme ce fut le cas pour BiSt. Ils et elles rapportaient, par exemple, qu'il leur arrivait parfois, dans le cadre de Fep, d'oublier qu'ils et elles étaient incarcéré-e-s-. Deux exemples montrant l'impact que peut avoir Fep méritent d'être soulignés: dans le cadre du programme de formation à La Tuilière, une détenue a appris le français et sait bien s'en servir à présent. Pendant la visite du groupe d'observation, elle faisait de temps à autre office d'interprète pour les autres participantes. Un détenu à Bellechasse a pu être incité à opter pour une formation continue et il a débuté une formation professionnelle initiale (pour plus d'exemples, se référer aux entretiens des participant-e-s au chapitre 4).

## **(2) Mission de formation**

La mission de formation est définie par le plan d'études et considérée comme un cadre et une ligne directrice. De même, les contenus passent pour être importants et utiles, que ce soit les sujets de culture générale ou les sujets individuels, tels que les langues, les mathématiques ou l'informatique. Pourtant, les différent-e-s enseignant-e-s adoptent des positions divergentes vis-à-vis du plan d'études, dans la mesure où ils et elles l'appliquent avec une rigueur variable. Le plan d'études est perçu par la plupart des enseignant-e-s comme un objectif à atteindre ou un modèle, mais pas comme applicable en l'état. Pour deux raisons: premièrement, parce qu'il prend exemple sur le portfolio européen des langues, que le personnel enseignant trouve trop ambitieux dans le contexte de la formation dans l'exécution des peines. Deuxièmement, le plan d'études constitue un programme. Comme le décrit un ou une enseignant-e, « un programme reste toujours une théorie, la vie ici est toujours une réalité. »

Les enseignant-e-s se sentent plus ou moins fortement limité-e-s dans leur champ d'action, selon qu'ils ou elles appliquent ou non avec rigueur le plan d'études. Généralement, ils ou elles souhaitent plus de liberté dans la gestion du contenu du plan d'études, afin de pouvoir aborder, par exemple, les formations professionnelles ou de pouvoir y inclure des thèmes qui surviennent pendant la formation. Une comparaison avec la Suisse alémanique montre que, en Suisse romande, le personnel enseignant n'a pas été associé à l'élaboration du plan d'études. Il lui manque donc l'expérience des premières années sans plan d'études et du processus de négociation qui s'ensuit.

## **(3) Culture d'enseignement et de l'apprentissage**

Les aspects essentiels de la culture d'enseignement et de l'apprentissage comprennent les objectifs et contenus, la structure de la formation et le recours aux méthodes, la gestion des classes, l'implication des participant-e-s, l'individualisation, l'exigence et l'encouragement, la vérification et l'évaluation des connaissances, ainsi que la gestion du temps et l'efficacité des cours. Autant les participant-e-s que le personnel enseignant décrivent la formation comme une fenêtre sur l'extérieur. Cette affirmation fait globalement référence au caractère positif de la culture d'enseignement et de l'apprentissage, observé durant l'évaluation effectuée dans les deux établissements pénitentiaires. Chaque élément pris en compte individuellement, on s'aperçoit que les objectifs et le contenu ont certes été adaptés aux besoins

des participant-e-s, mais que ces derniers et dernières n'ont pas contribué à leur élaboration dans la mesure prévue dans le concept de Fep.

La structure de la formation s'oriente sur le modèle de la phase initiale commune (formation générale) et des devoirs individualisés. Tou-te-s les enseignant-e-s ne sont pas allé-e-s aussi loin dans l'application de cet objectif d'individualisation. Le personnel enseignant se sert du matériel à sa disposition. On constate que, pendant les cours, les ordinateurs ont rarement été utilisés. Cela s'explique peut-être par l'installation (trop) tardive du matériel informatique. L'équilibre entre encouragement et exigence demeure un sujet qui préoccupe les enseignant-e-s, qui d'une part craignent qu'une trop forte pression, justement dans le contexte de l'exécution des peines et mesures, finisse par démotiver les détenu-e-s et qui doivent d'autre part dans le même temps adapter sans cesse leurs cours à des niveaux différents. Cependant l'évaluation a pu détecter une pression modérée. Tou-te-s les enseignant-e-s soumettent les participant-e-s à des contrôles de connaissances et les évaluent continuellement, en leur donnant des exercices à faire, de sorte à évaluer le niveau de chacun-e. L'équipe d'évaluation ne peut se prononcer sur l'efficacité de cette méthode que dans le contexte du cours et de l'exécution des peines et mesures. Pendant les cours, les enseignant-e-s sont à même de capter l'attention et de motiver les groupes d'apprenant-e-s qui se soutiennent mutuellement, montrent de l'intérêt et posent des questions. Lors des visites sur les deux sites, une participation forte et continue aux cours a pu être observée. Plus encore, les enseignant-e-s ont mené avec circonspection les participant-e-s vers des étapes supplémentaires de travail, afin d'éviter un « temps mort » ou des interruptions qui auraient eu pour effet de les déconcentrer.

Le nombre total très limité de participantes a compliqué la constitution des groupes à La Tuilière (voir également au chapitre 8.3.1). Cela a conduit à la constitution de groupes dont la constellation rendait clairement difficile l'accomplissement de la mission de formation de base. Comme l'équipe d'évaluation a pu le constater, l'enseignant-e doit recourir dans ces cas à des méthodes pédagogiques spéciales, afin d'orienter la dynamique de groupe, de retenir l'attention et de maintenir la bonne ambiance.

Une autre difficulté propre à la Suisse romande réside dans le choix réduit de matériel pédagogique adapté. Le matériel élaboré ou acquis pendant BiSt ne pouvait être directement transféré au contexte romand. Au début, les membres du personnel enseignant ont travaillé avec du matériel qu'ils considéraient, sur la bases de leurs activités précédentes, comme adaptée à une utilisation dans le cadre de Fep. Le centre de compétence est conscient de ce défi et a, en conséquence, investit dans la mise à disposition de matériel d'enseignement.

#### **(4) Culture scolaire et organisation**

Il sera question dans ce chapitre des aspects de l'estime et la confiance, du règlement de conflits, de la vie scolaire commune et du dispositif de soutien. Ces aspects font référence au système de formation de base formé par les établissements scolaires, les institutions carcérales et le centre de compétence.

Les enseignant-e-s s'identifient avec les objectifs et les différents contenus de Fep et s'impliquent avec une forte motivation. On a pu observer entre les enseignant-e-s et les participant-e-s une grande estime et beaucoup de respect. Au cours des visites sur place, on a pu suivre des discussions animées entre participant-e-s, ainsi qu'entre participant-e-s et enseignant-e-s. Lors des entretiens collectifs, les participant-e-s n'ont cessé d'énumérer les avantages directs et immédiats, ainsi que indirects et futurs, et ont fait dans l'ensemble preuve d'une grande motivation.

Le degré élevé d'engagement de la part des diverses personnes impliquées dans le projet (personnes enseignantes, responsable de projet et direction) n'a pas suffi à dissiper totalement toutes les réserves émises par les collaborateurs et collaboratrices à l'encontre de la formation. Aujourd'hui, une majorité des collaboratrices et collaborateurs des établissements soutient, certes, ouvertement le projet, ou se comporte de manière neutre ; mais il y en existe quelques un-e-s qui, aux dires des enseignant-e-s, ont clairement exprimé leur rejet du projet et dont le comportement peut être assimilé à une sorte de volonté latente d'y faire

obstruction. L'équipe d'évaluation a pu constater par elle-même un cas de commentaire à qualifier de méprisant à l'égard de participant-e-s à la formation.

Dans l'ensemble, les enseignant-e-s se sentent bien soutenues par les responsables dans l'établissement et par le centre de compétence. Leurs préoccupations ont été prises au sérieux et leurs problèmes réglés en temps utile. En comparaison avec la phase de démarrage, il semble, d'après les enseignant-e-s, les responsables de formation et la direction, que le niveau d'intégration du personnel enseignant dans le contexte de l'établissement pénitentiaire ait, de manière générale, perceptiblement évolué sur les deux années du projet. Ici également, on attribue cela principalement à l'attitude du personnel enseignant qui s'engage quotidiennement par son comportement implicitement ou explicitement pour les intérêts de Fep et ont pu créer un climat de bon accueil chez les employé-e-s des autres services comme la sécurité et des ateliers. De manière générale, il faut dire que la formation de base est en place dans les deux établissements et se déroule bien, en dépit des quelques dysfonctionnements mentionnés plus haut.

La question des modalités d'embauche, à savoir que le personnel enseignant est embauché de façon externe par l'OSEO, n'est pas jugée d'une grande importance. Dans un cas à Bellechasse, où un-e enseignant-e a été embauché-e par l'établissement et par l'OSEO, la direction elle-même n'a pas estimé la situation problématique. Il faut pourtant dire que dans la perception du personnel enseignant, son employeur (OSEO) est peu présent, par le manque de proximité physique.

Le personnel enseignant se considère clairement comme partie intégrante du projet global BiSt/Fep et, par conséquent, impliqué dans l'effort global (formation continue, échanges) pour le faire avancer. Toutefois, il estime que ses requêtes sont souvent doublement incomprises. Premièrement, pour n'avoir pas été associé à la conception de BiSt/Fep dès le début et, deuxièmement, parce que le contexte scolaire romand n'est pas directement comparable à celui de la Suisse alémanique. Le fait que de par son nombre, il représente une minorité et que des problèmes d'ordre linguistique puissent survenir a été à peine pris en compte. Le personnel enseignant a qualifié les échanges et la collaboration avec ses collègues alémaniques de précieux. Dans le même temps, tou-te-s les enseignant-e-s ont aussi souligné qu'une collaboration plus poussée en Suisse romande, qui aurait représenté une alternative et pour laquelle ils/elles avaient été approchés, n'a pas été possible, surtout faute de temps. Une telle initiative a été encouragée par le centre de compétences.

### **(5) Conditions générales dans les établissements**

Bien que les établissements aient fait de gros efforts pour fournir des salles et des infrastructures comme décrit dans le projet Fep, on a pu noter certaines perturbations sur les deux sites. À Bellechasse, par exemple, l'installation de l'équipement informatique ne s'est faite que dans la deuxième année du projet et la solution de l'espace de travail proposé aux enseignant-e-s n'est pas satisfaisante, puisque qu'on n'y accède qu'en traversant une autre salle de cours également souvent occupée.

À La Tuilière, Fep est installé dans une salle qui est également utilisée à d'autres fins. Cela signifie du travail supplémentaire, puisqu'il faut systématiquement ranger le matériel de travail, et que l'enseignante doit chaque matin remettre de l'ordre dans son lieu de travail utilisé la veille par une autre personne (meubles déplacés, etc.). A cela s'ajoute qu'il faut toujours faire appel au service de surveillance pour permettre aux participantes l'accès aux toilettes. Tout ceci complique les choses et signifie une charge de travail supplémentaire pour les collaboratrices et collaborateurs.

Aussi bien La Tuilière que Bellechasse proposait des offres de formation avant Fep. A Bellechasse, où un éventail relativement large d'offres de formation était dispensé par un personnel recruté par l'établissement, les craintes, au début, d'un possible télescopage entre l'offre existante et la nouvelle, mieux systématisée, ont pu être rapidement dissipées. Depuis, les offres de formations préexistantes servent de cours préparatoires, une sorte de passerelle pour participer à Fep, créant ainsi une importante synergie. De cette manière, Fep peut se concentrer sur le fond et les listes d'attentes ont pu être maîtrisées.

Fep était, dans sa phase pilote, exposé à des influences internes et externes. Dans les deux cantons (Vaud et Fribourg), l'exécution des peines et mesures faisait régulièrement la une de la presse et était confronté à une série de problèmes, qui, de diverses manières, mettaient en cause la détention ainsi que certains responsables. Ce qui avait eu pour effet d'influencer directement l'ambiance dans les deux établissements. Les enseignant-e-s se sont ainsi vu confronté-e-s à des agitations et des mauvaises humeurs dans leur quotidien à l'établissement. Néanmoins, les enseignant-e-s sont en règle générale parvenu-e-s à imposer une relative autonomie, pour eux/elles et pour les activités de la formation, sans pour autant remettre en question l'ordre et la vie quotidienne au sein de l'établissement.

### (6) Gestion de la qualité

Les trois instruments majeurs de la gestion de la qualité que sont les entretiens avec les collaborateurs et les collaboratrices, les visites d'observation de la formation par la responsable du secteur formation de base et le controlling de la formation ont, dès le début, été employés dans les établissements. De l'avis des enseignant-e-s, la logique derrière la gestion de la qualité était difficile à comprendre. Les objectifs et l'utilité immédiate de la gestion de la qualité pour le travail sur place ou pour la garantie et le développement de la qualité de Fep n'étaient pas suffisamment clairs. Les enseignant-e-s ont désiré dans l'ensemble un feed-back professionnel plus fréquent de la part du centre de compétence.

### (7) Serveur BiSt/Fep

Les deux établissements n'ont pas voulu, pour des raisons diverses, se connecter au serveur BiSt/Fep, empêchant en conséquent aussi les enseignant-e-s d'utiliser la plate-forme commune d'échanges. L'impossibilité d'accès au serveur a été regrettée par les enseignant-e-s, vu que ceux et celles-ci ne pouvaient pas échanger sur la plate-forme virtuelle. Pour les cours, ils et elles se sont débrouillé-e-s avec les moyens à leur disposition.

Dans un avenir proche, un accès depuis l'extérieur à cette plate-forme est prévu, ce qui, indépendamment de l'utilisation du serveur BiSt/Fep, facilite l'accès à tout le personnel enseignant.

Les participant-e-s n'ont, quant à eux, pas regretté l'absence d'ordinateur, puisqu'ils et elles étaient habitué-e-s à cette situation. À Bellechasse, où il existe depuis longtemps un cours d'informatique, les détenus en ont profité des autres cours, en marge de Fep, pour répondre à leurs besoins. La Tuilière offre également un cours d'informatique ainsi que la possibilité de pouvoir louer un ordinateur en cellule.

## 3.4 Point de vue de l'évaluation

Le tableau ci-dessous résume les objectifs de l'offre de formation formulés dans le concept du projet datant de 2007. Ces objectifs servent de base à l'appréciation de l'évaluation pour mesurer le degré de réalisation de ces objectifs.

Tableau 6 : Mise en commun des objectifs BiSt/Fep en vue d'une offre de formation initiale

Objectifs	Aspects partiels	Caractéristiques
Enquêtes à propos des antécédents scolaires	antécédents scolaires	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Parcours éducatif/expériences scolaires</li> <li>• Compétences linguistiques</li> </ul>
	Comportement de formation/motivation	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acquisition active/passive d'informations</li> <li>• Propension à participer et engagement</li> </ul>
	Sélection	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Choix des participant-e-s sur la base des besoins en formation et d'autres critères</li> </ul>
Contrôle des objectifs pédagogiques	Réalisation des objectifs	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contrôle du degré de réalisation des objectifs</li> <li>• Efforts en vue de la réalisation des objectifs</li> <li>• Changement du comportement de formation</li> </ul>
	Environnement de l'établissement	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Changement du comportement au sein de l'établissement</li> <li>• Développement de compétences</li> </ul>

	Avantages à long terme	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Applicabilité des objectifs pédagogiques après la fin de la peine (estimations)</li> </ul>
--	------------------------	---

Objectifs	Aspects partiels	Caractéristiques
Organisation de l'apprentissage	Constitution des groupes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Groupe de 6 personnes</li> <li>• Répartition en fonction des compétences professionnelles/linguistiques et/ou des critères relatifs à la détention</li> </ul>
	Formulation des objectifs pédagogiques	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Définition des objectifs généraux/spécifiques conjointement avec les participant-e-s</li> <li>• Mise en relation avec la planification individuelle de l'exécution des peines</li> </ul>
	Organisation des cours	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Phase de groupe/individuelle (1:2)</li> <li>• Enseignement en groupe/individuel en fonction des exigences</li> </ul>
	Gestion de la qualité	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'enseignant-e est responsable de l'évaluation et de l'assurance qualité</li> </ul>
Objectifs pédagogiques	Diversité des méthodes / médias	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diversité des méthodes</li> <li>• Diversité des médias</li> </ul>
	Rythme	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Séquençage de l'enseignement</li> </ul>
	Groupe comme champ d'apprentissage social	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Processus relationnels</li> <li>• Apprendre du/en groupe</li> <li>• Compétences sociales</li> </ul>
	Processus de formation	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Transfert</li> <li>• Pertinence</li> </ul>
Contenus de la formation	Compétences de base	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Français (ou langue maternelle)</li> <li>• Mathématiques</li> <li>• Informatique</li> <li>• Utilisation de ressources</li> </ul>
	Connaissances générales	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Thèmes d'intérêt général</li> </ul>
	Pratiques quotidiennes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Thèmes du quotidien</li> <li>• Exigences du quotidien</li> <li>• Questions vitales</li> </ul>
	Actualités	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Thèmes/problèmes actuels</li> </ul>

Source: SAH-Zentralschweiz (2007)

Fep a été opérationnel peu après son lancement, facilitant le démarrage immédiat de la formation avec les détenu-e-s. L'enquête à propos des *antécédents scolaires* a pu être lancée sur le champ et la saisie électronique des données ne s'est heurtée à aucune difficulté particulière. La charge administrative est jugée très élevée, pourtant cet instrument remplit sa fonction pour l'appréciation du niveau de l'apprentissage et des motivations des détenu-e-s. Il a fourni les bases nécessaires à une décision à propos d'une éventuelle participation à Fep en consultation avec d'autres responsables dans le cadre du plan d'exécution individuel.

L'évaluation a noté la bonne qualité au niveau des *cours*, à mettre sur le compte des compétences professionnelles du personnel enseignant ainsi que sa motivation et son identification avec les objectifs de Fep (mission de la formation).

En Suisse romande, les exigences formulées dans le concept du projet n'ont pas toutes été satisfaites au même degré au terme du projet: l'identification des besoins individuels et leur traitement pendant le cours sont peu marqués. Cela a un impact sur l'organisation de la partie individuelle des cours.

Les éléments constitution des groupes, définition concertée des objectifs pédagogiques, organisation des cours et gestion de la qualité au niveau de la formation, dont répond le personnel enseignant, et qui sont classés sous *organisation de l'apprentissage* ont été abordés sans qu'ils puissent toutefois être mis en pratique partout.

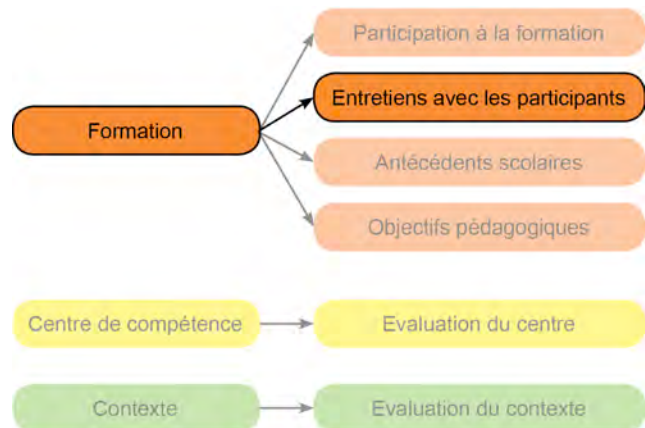


La composition des groupes de formation a pris des allures d'un défi particulier à La Tuilière. Sur ce site, il fallait, dans le processus de constitution des groupes, concilier diverses exigences touchant aux questions de disponibilité (en accord avec les ateliers), de sensibilités, de compétences et de besoins des participant-e-s, de la dynamique de groupe et des réflexions pédagogiques.

## 4 Entretiens avec les participant-e-s

### 4.1 L'essentiel en bref

- Les participant-e-s aiment suivre les cours. De leur côté, les enseignant-e-s entretiennent de bons rapports avec les participant-e-s.
- Presque tou-te-s les participant-e-s ont fait du développement de leurs compétences en français leur but premier. Cependant, tou-te-s ne sont pas convaincu-e-s que ce but leur sera utile dans le futur.
- Les participant-e-s aiment apprendre par petits groupes. La taille réduite du groupe leur permet un travail concentré.
- La formation de base influence surtout la vie quotidienne de l'établissement au niveau individuel des participant-e-s. On ne peut pas réellement constater de changements fondamentaux dans la routine quotidienne grâce à Fep. Les employé-e-s ne parlent pas de Fep avec les détenu-e-s



### 4.2 Introduction

#### Questions clés de l'évaluation

Les entretiens semi-ouverts, avec les participant-e-s au projet de la formation de base doivent permettre une vision plus nuancée de la formation de base et de Fep, en tant que projet. Les participant-e-s peuvent mettre en relation les expériences faites pendant les cours et les effets de la formation de base sur leur quotidien carcéral. De ce fait, ils occupent une position clé dans la perception de Fep, en tant que système global. Les parcours éducatifs doivent apporter un éclairage sur le rôle de Fep dans le domaine de l'apprentissage pour la vie.

#### Données et organisation du chapitre

Dans les établissements Bellechasse et La Tuilière, des entretiens ont été réalisées avec les participant-e-s à la formation. L'ensemble des sept entretiens a donné lieu à sept points de vue divergents sur Fep et son incidence sur le quotidien carcéral des personnes interviewées. Dans ce chapitre, chacun de ces sept portraits sera présenté. Chacune des sept personnes, avec un parcours scolaire personnel, donne sa vision d'une formation de base « idéale » et rend compte de ses expériences personnelles pendant Fep. Le point de mire, ici, n'est guère la généralisation des expériences individuelles, mais plutôt les suggestions émanant de points de vue individuels pour faire évoluer Fep.

En raison des garanties données de protéger leurs identités, aucun élément d'information retenu dans ces portraits ne permet de remonter à l'interviewé-e. C'est donc pour assurer l'anonymat que l'usage de la forme masculine a été privilégié.

### 4.3 Portraits individuels

#### Portrait de A

##### Accès à Fep

A a été invité à un entretien par le responsable de formation tout juste à son arrivée dans l'établissement. Pendant l'entrevue, plusieurs options ont été discutées. Il y avait d'une part les cours de langue et d'informatique et Fep d'autre part. A a émis le souhait de suivre une formation continue solide, d'autant plus que, dans son pays, il avait, après un parcours scolaire d'une douzaine d'années, commencé des études universitaires qu'il n'avait pas, en son temps, mené à terme. Il aimait beaucoup aller à l'école, et n'avait jamais eu de difficulté à



apprendre. Il nourrit l'espoir de terminer un jour ses études. Mu par cette volonté, il prit la décision de suivre, parallèlement à Fep, des cours supplémentaires. Actuellement, il apprend intensivement le français, parce qu'il espère améliorer, grâce à l'apprentissage d'autres langues, ses chances sur le marché du travail dans son pays d'origine, en devenant, par exemple, traducteur.

#### *Rôle et objectifs pédagogiques de Fep*

Le fait de pouvoir profiter simultanément de Fep et des autres cours remplit pour A une autre fonction importante; il sent que ses capacités sont sous-exploitées aussi bien dans l'établissement que, dans une moindre mesure, aussi dans le cadre de Fep. Selon lui, les objectifs pédagogiques individuels permettent certes de déterminer son propre rythme de travail, mais celui-ci est limité par le temps de travail en groupe. Fep devrait être, selon A, réparti sur plusieurs demi-journées dans la semaine. Il regrette également le manque d'un cadre scolaire similaire à celui qu'il a connu dans son enfance. Il explique sa nostalgie par le fait que la classe soit un groupe „sans liens“, qui ne se croise que très rarement. A compense l'absence de temps d'apprentissage pendant les cours par un travail personnalisé pendant son temps libre. Il éprouve du plaisir à apprendre le soir après le travail, ce qu'il qualifie d'« épanouissant ». Souvent, il travaille jusqu'à 23 heures. Il suppose que les participant-e-s ne peuvent pas tou-te-s se permettre cela, soit parce qu'il leur manque la motivation, soit parce que les médicaments qu'ils prennent les empêchent de trouver le calme ou au contraire les assomment.

#### *Groupes de formation et cours*

Une ambiance saine règne au sein des groupes d'études, où l'on s'aide mutuellement. Mais A considère qu'il aide plus qu'il n'est aidé, compte tenu de ses solides connaissances dans divers domaines (p.ex. mathématiques). A apprécie les sujets abordés en culture générale, il n'est pas en mesure de nommer un sujet qui ne l'ait pas intéressé. Il trouve important que les sujets quotidiens de l'actualité soient débattus. Il aimerait bien un jour traiter par exemple le « communisme ».

#### *Personnel enseignant et infrastructures*

A est très satisfait de l'enseignant-e, qu'il décrit comme étant une personne disponible et très patiente à l'égard des participant-e-s ; ce qui correspond à ses attentes. De même il est satisfait des infrastructures : il a beaucoup de place au cours et est à l'aise pour travailler pendant ses heures libres.

#### *Fep au sein de l'établissement pénitentiaire*

Fep n'est pas mentionné en dehors des heures de cours, ni en mal, ni en bien. A n'a jamais eu de problèmes au travail à cause de ses absences en raison de la formation. Le système de remplacement pendant ses absences se déroule bien. Pourtant, Fep n'est jamais abordé avec le personnel de l'établissement pénitentiaire (p.ex. objectifs pédagogiques), et rarement avec les autres détenu-e-s.

A aime suivre les cours et considère Fep comme une composante importante dans son calendrier hebdomadaire.

### **Portrait de B**

#### *Accès à Fep*

B a entendu parler de Fep peu de temps après son entrée dans l'établissement. Au début, il n'était pas intéressé à y participer ; on ne l'y força pas. Mais avec le temps, il a manifesté son envie de participer au projet et a pu être très vite admis aux cours, auxquels il assiste depuis maintenant trois semaines.

#### *Groupes de formation et cours*

Jusqu'à présent, les journées scolaires ont plu à B qui, à la faveur de la formation de base, apprend principalement le français. Il apprécie les cours dispensés en petit groupe, cela lui permet de mieux se concentrer. Au quotidien, il a souvent la tête ailleurs. Il médite beaucoup sur la vie hors de la prison et sur son avenir. Les trois heures que dure chacun des cours sont idéales pour B, car il lui serait difficile de suivre une journée entière des cours en petit

groupe aussi intense. Des demi-journées de cours hebdomadaires supplémentaires ne sont pas nécessaires.

#### *Fep au sein de l'établissement*

B aime faire ses exercices, qu'il résout chaque nuit dans sa cellule ; mais il lui est souvent difficile, à côté de toutes ses autres pensées, de se concentrer sur les exercices. De manière générale, B estime que la prison n'est pas l'endroit idéal pour apprendre, avant d'ajouter que les enseignant-e-s compensent quelque peu ce problème. Il se sent bien accueilli et soutenu par les enseignant-e-s.

B suppose que les cours lui profiteront dans l'avenir, mais il n'en est pas sûr. A sa sortie de prison, il aimerait surtout retrouver du travail. Si les connaissances acquises l'y aident, alors la formation aura, en rétrospective, servi à quelque chose, sinon elle aura été inutile. C'est pourquoi il privilégierait une formation qui le qualifierait pour un travail futur.

### **Portrait de C**

#### *Accès à Fep*

Le premier contact avec Fep s'est fait à travers l'assistant-e social-e qui a transféré C chez la personne responsable de formation. C a intégré la formation seulement deux semaines après son entrée dans l'établissement et y participe régulièrement depuis maintenant 7 mois.

#### *Rôle et objectifs pédagogiques de Fep*

C pouvait définir lui-même ses objectifs pédagogiques. Il s'exerce surtout en mathématiques, tout en améliorant ses compétences linguistiques en cours. Il voit l'utilité immédiate de ces cours dans le fait qu'ils lui permettront de mieux s'exprimer lors de son procès imminent. C a suivi parallèlement à Fep des cours d'anglais dans l'établissement. Après les cours d'initiation, il n'a plus assisté à d'autres cours d'anglais. Les cours de langue sont moins intéressants, puisqu'ils traitent exclusivement de langue et non de thèmes de culture générale.

#### *Groupes de formation et cours*

Pour C, le cours de culture générale est particulièrement important et constitue l'un des gros avantages de Fep. Il peut y contribuer en proposant les sujets qui l'intéressent personnellement ou des sujets tirés de la lecture d'articles de journaux. Il apprécie la possibilité qui est offerte pendant la formation de pouvoir de temps en temps lire des journaux. Enfant, il avait fréquenté l'école douze années durant, puis avait suivi une formation professionnelle initiale élémentaire en Suisse. Les années d'école et de formation lui avaient plu.

La taille des groupes de formation est idéale ; elle permet un rythme personnalisé de formation. C apprend plus vite que d'autres. Cela fait qu'il enregistre un plus grand succès scolaire par rapport à ses années d'école primaire. Pour lui, la composition des groupes importe peu ; l'idéal aurait été que tous aient le même niveau, surtout pendant les débats. Mais même si dans un même groupe les niveaux sont différents, cela n'est pas dramatique, puisque les uns peuvent apprendre des autres et vice-versa. Il met volontiers ses connaissances, notamment en mathématiques, à la disposition des autres. Les fluctuations au sein du groupe ne lui posent aucun problème ; très rapidement, les nouveaux arrivants s'intègrent bien dans le groupe.

#### *Fep au sein de l'établissement*

C aime participer aux débats. Il lui est arrivé de débattre avec d'autres membres du groupe également après les cours. Mais cela se produit rarement, puisqu'ils ne se croisent pas très souvent.

C n'a eu aucun problème d'organisation et ses absences au travail n'ont posé aucun problème. A l'école, il a même eu le loisir d'apprendre certains mots de vocabulaire français utiles pour son travail. Pourtant, pour lui aussi, aucune allusion aux cours n'est faite en dehors de la salle de classe. Il en parle très peu avec les autres détenu-e-s. Il aime faire ses devoirs, dans sa cellule individuelle qui s'y prête bien. Dans le courant de la semaine ce-

pendant, il en a rarement envie après le travail. Il met le temps libre du samedi à profit pour faire ses devoirs.

C est très satisfait (« la formation dépasse de loin mes espérances »). Il aimerait cependant disposer de plus d'heures de cours, par exemple deux demi-journées dans la semaine. La salle de classe devrait être un peu plus spacieuse.

## **Portrait de D**

### *Accès à Fep*

A l'origine, D purgeait sa peine dans une autre prison. Déjà là-bas, il aurait voulu prendre des cours, mais il n'y avait pas d'offre équivalente. Depuis son admission dans un établissement, où Fep est présent, D peut maintenant suivre la formation de base.

### *Rôle et objectifs pédagogiques de Fep*

D voudrait prendre ses problèmes à bras-le-corps, puisque ceux-ci demeurent, même après la purge de sa peine et sa remise en liberté. Cela signifie qu'il voudrait, en participant aux offres de formation, améliorer sa situation initiale. Etant enfant, D n'a fréquenté l'école élémentaire dans son pays que très brièvement. Il se souvient des grandes salles de classe, et du sentiment de n'avoir que très peu appris à l'époque. Probablement ne restera-t-il pas définitivement en Suisse et espère donc trouver dans un autre pays une terre d'accueil pour lui et sa famille.

L'objectif éducatif qui lui tient le plus à cœur, c'est la maîtrise du français, même s'il insiste pour dire que son centre d'intérêt principal reste la culture des pays, et non la langue. Il aurait aimé mieux connaître la Suisse à travers la langue, mais cela lui était difficile en Suisse alémanique, où il vivait avant sa condamnation, car les cours d'allemand qu'il a suivi là-bas n'insistaient pas suffisamment sur cet aspect-là. Il voit donc la plus-value de Fep dans le fait de combiner cours de langue et culture générale. La formation ne doit pas placer la barre trop haut, son rôle dans un milieu carcéral doit être de maintenir éveillé (« l'école est très importante. Je vais passer trois ans dans cet établissement et mon esprit ne doit pas s'engourdir, je veux rester flexible »). Pour D donc, obtenir un certificat officiel qui sanctionne la fin de formation de base est secondaire.

### *Groupes de formation et cours*

D suit, parallèlement à Fep, un autre cours proposé par l'établissement. Il accorde de l'importance à ces deux offres. Il aime travailler sur l'ordinateur et se réjouit d'en disposer dans sa cellule. Il l'utilise presque chaque soir pour approfondir ses connaissances de divers programmes informatiques, mais souhaiterait pouvoir l'utiliser un peu plus régulièrement pendant les cours de la formation de base et avoir accès à l'internet.

Il se sent bien au sein de son groupe de formation, qu'il considère néanmoins moins essentiel que les objectifs individuels. L'autonomie est à ses yeux un facteur déterminant pour réussir la formation de base ; car une forte motivation des participant-e-s est favorable pour l'ambiance au sein du groupe, et cela apporte également plus de plaisir à mener des débats dans les cours de culture générale.

### *Fep au sein des établissements*

D a déjà reçu des réactions positives de son entourage. Ainsi, le personnel de l'établissement remarque qu'il parvient mieux à communiquer maintenant ; pourtant, il ne parle de la formation ni avec les autres détenu-e-s, ni avec le personnel. A aucun moment, D n'a eu de problèmes d'organisation qui aurait pu compromettre sa présence aux cours. D apprécie aussi bien le personnel enseignant, qu'il juge « très intelligent, disponible et compréhensif », que l'équipement des salles de classe.

## Portrait de E

### *Accès à Fep*

E a passé la première partie de sa peine dans un autre établissement, où il avait déjà entendu parler de Fep. Après de son transfert dans le nouvel établissement, il a pu intégrer rapidement la formation de base.

### *Rôle et objectifs pédagogiques de Fep*

Pour E, il importe surtout d'améliorer au plus vite son niveau de français, puisqu'il poursuit, à côté de Fep, d'autres objectifs pédagogiques pour lesquels la maîtrise de la langue est essentielle.

### *Groupe de formation et cours/instruction/enseignement*

Enfant, E a fait des études scolaires primaires, puis il enchaîna avec une formation technique qualifiante, sans jamais pouvoir exercer dans son pays d'origine le métier qu'il avait appris. Il aimait beaucoup l'école.

Il trouve les sujets de culture générale certes intéressants, mais secondaires. Pour l'heure, il met tout en œuvre pour atteindre son objectif : mieux apprendre le français.

Il juge la composition des groupes de formation sans importance. Aussi longtemps qu'il n'y a ni conflits, ni personnes cherchant volontairement à perturber les cours, les connaissances préalables ou les desiderata des participant-e-s ne jouent aucun rôle. Dans son premier établissement, il suivait déjà la formation. Ce qui distingue Fep de ces cours, c'est selon lui : « ...la grande expérience du personnel enseignant. Cela se remarque. Ici, c'est plus professionnel que dans les autres cours ». Il a d'une bonne école l'image suivante : « de l'excellent matériel didactique, une culture agréable et un bon contenu pédagogique. Fep offre tout ceci. Je suis très satisfait. »

### *Fep au sein de l'établissement*

Aucun problème d'organisation n'a compromis la présence au cours de E qui, d'ailleurs, est très satisfait et pense que sa vie carcérale serait plus pénible si Fep n'existait pas. De ce fait, il laisserait Fep en l'état. Toutefois, il aurait apprécié plus de cours d'appui qui se dérouleraient, pourquoi pas, un soir par semaine ou un samedi et seraient ouverts à toute personne intéressée.

## Portrait de F

### *Accès à Fep*

F a été informé de Fep par d'autres détenu-e-s qui lui en disaient du bien. Au départ, il n'était pas intéressé à participer à la formation de base. C'est après avoir été invité à un entretien avec le personnel enseignant, qu'il a été obligé d'y prendre part. En l'espace du premier mois, sa perception de Fep a complètement changé ; désormais, il suit volontiers les cours qu'il considère enrichissants pour le quotidien. F trouve bien que Fep soit obligatoire et que les détenu-e-s y soient exposé-e-s d'autorité, autrement lui n'aurait jamais débuté la formation.

### *Rôle et objectifs pédagogiques de Fep*

F prend part à Fep, surtout en vue d'apprendre le français. C'est l'objectif de tous les membres de son groupe de formation, car personne n'est de langue maternelle française.

### *Groupe de formation et cours*

F a achevé ses études primaires dans son pays, puis poursuivi en Suisse alémanique une formation professionnelle élémentaire, qu'il n'a pas terminée. Pourtant, il a aimé autant l'école que la formation professionnelle initiale.

Il estime problématique que personne ne parle bien le français, ce qui rend pratiquement impossible les discussions en culture générale. Le plus simple serait de débattre en anglais, mais c'est interdit. Les niveaux de connaissances linguistiques divergents et souvent très bas font obstacle à la discussion. Très souvent l'enseignant-e est le/la seul-e à parler.

F aime se servir de l'ordinateur et apprécie la possibilité qu'il a d'apprendre de manière autonome le français, grâce au programme « Bonjour ». Il fait par conséquent très peu appel à l'aide des enseignant-e-s. Il constate qu'il a réalisé d'énormes progrès : « Au début, ils étaient nombreux à se moquer de moi, lorsque je m'exprimais en français ; aujourd'hui, ils me corrigent sérieusement. Je peux mieux communiquer ». Pour F, le rythme individuel de formation de Fep est important : « Le cerveau est de toute façon occupé par les autres problèmes, on ne peut donc pas trop forcer là-dessus ».

F apprécie la taille des groupes. Il lui est plus facile de se concentrer au sein d'un groupe restreint. Avant, à l'école, il était distrait. Il aimerait assister régulièrement aux cours et trouve dommage qu'ils soient limités aux unités d'enseignement hebdomadaires. F aurait souhaité plus de formation par la pratique comme cela se pratique dans les formations professionnelles qualifiantes. Il pense que, pour son avenir, cette forme de formation lui apporterait plus que des compétences linguistiques en français.

#### *Fep au sein de l'établissement pénitentiaire*

Pour F, la formation de base sert surtout à améliorer la vie quotidienne au sein de l'établissement. Il constate qu'il lui est maintenant plus facile de communiquer et espère d'autres progrès. Toutefois, il a le sentiment que le français ne lui servira plus beaucoup lorsqu'il retournera en Suisse alémanique.

### **Portrait G**

#### *Accès à Fep*

G a été informé sur les possibilités de formation pendant sa procédure d'admission dans l'établissement. Il a ensuite écrit au responsable de formation et fut convié à un entretien. Il a pu rapidement intégrer la formation de base et se trouvait déjà à sa quatrième semaine de cours le jour de l'entretien.

#### *Rôle et objectifs pédagogiques de Fep*

G n'est jamais allé à l'école. Il souhaiterait surtout améliorer ses compétences linguistiques et espère de la sorte augmenter ses chances sur le marché du travail. Il admet toutefois ne pas savoir si le français l'aidera dans l'avenir, sachant qu'il aimerait émigrer dans un pays, où la langue est une autre. De surcroît, il doute que le peu de temps qu'il lui reste à passer en prison avant sa remise en liberté soit suffisant pour enregistrer des progrès notables. Il aimerait améliorer aussi d'autres compétences, telles les mathématiques. Mais présentement, ce serait trop lui demander d'apprendre les mathématiques en plus des exercices de langue.

#### *Groupe de formation et cours*

Les sujets de culture générale plaisent énormément à G qui accorde une grande importance aux connaissances sur l'environnement. L'actualité politique et sociale l'intéresse moins. Autrement, il apprécie le rythme de formation individuel. Il est conscient que c'est en répétant régulièrement qu'il consolidera ses progrès. Pendant la formation de base, les enseignant-e-s lui accordent ce temps-là.

Une bonne ambiance règne au sein de son groupe de formation. Il suit les cours avec des personnes qu'il ne connaissait pas avant ; pourtant aucune relation, ni aucun rapport d'amitié ne s'est noué. G se concentre principalement sur ses objectifs pédagogiques ; les autres ne l'intéressent pas beaucoup.

#### *Fep au sein de l'établissement pénitentiaire*

Il ne mentionne pas Fep en dehors de la salle de classe, et jamais il n'a été abordé par le personnel carcéral à ce sujet. Il ne cherche pas non plus à en parler (« ...les gardes pénitenciers ouvrent et ferment les portails. C'est leur boulot »).

G fait rarement ses devoirs. Il serait capable de les faire ; seulement, il n'a pas la motivation nécessaire. Il voit l'avantage principal des cours dans le fait qu'il peut communiquer plus facilement après seulement 4 semaines (« oui, maintenant je saisis mieux ce qui se dit, par exemple quand je regarde la télé ou quoi que je fasse. A l'école je peux poser d'autres questions. »).



Avant d'être admis dans l'établissement, G était dans un autre établissement, dans lequel, croit-il savoir, des cours étaient également proposés. Là-bas, on ne lui avait pas parlé activement des possibilités de suivre la formation, il n'en a donc suivi aucun.

La visite des demi-journées de cours plaît à G. L'enseignant-e est agréable et compréhensif/-ve. Cela ne l'a pas empêché de faire une proposition d'amélioration : il rendrait les devoirs, s'ils étaient obligatoires et engageants pour chacun-e des participant-e-s. Il se mettrait plus souvent au travail pendant la semaine s'il y avait une certaine pression.

#### 4.4 Point de vue de l'évaluation

Le bilan ci-après reprend les points importants des portraits tracés plus haut :

##### **Accès à la formation de base:**

La voie habituelle d'accès à la formation de base passe par la personne responsable de formation ou par les enseignantes et les enseignants. Ceux-ci donnent dans le cadre de la procédure d'admission des renseignements sur la possibilité de suivre la formation de base ; mais, il y a aussi le cas de quelques personnes qui prennent l'initiative de poser directement leur candidature en vue d'obtenir une place. L'une d'entre elles a ainsi pu obtenir son transfert dans un établissement qui proposait Fep. Une formation à caractère obligatoire est contestée parmi les participant-e-s ; une seule personne a été forcée de prendre part à la formation de base, et elle s'en réjouit aujourd'hui. Hormis ce cas, l'ensemble des participant-e-s y a assisté librement (c'est-à-dire, de son plein gré).

##### **Objectifs pédagogiques:**

Pour la quasi-totalité des personnes prenant part à la formation, l'objectif principal réside dans l'acquisition de meilleures connaissances linguistiques, directement utilisables dans le quotidien carcéral, et qui a été cité par certains comme une preuve concrète de réussite. Les mathématiques représentent un autre objectif. Le cours de culture générale sous forme de groupes de formation a été apprécié de tou-te-s. Une large majorité fait cependant des objectifs individuels la priorité absolue. Les objectifs pédagogiques sont axés moins sur le contenu (presque tou-te-s apprennent le français) et plus sur le rythme de l'apprentissage, qui est adapté au besoin des participant-e-s. Il faut noter que les participant-e-s perçoivent, certes, une certaine individualisation, et qu'ils répondent à la question des objectifs pédagogiques qu'ils apprennent le français. Mais cela ne reflète pas au sens strict du terme les objectifs pédagogiques individuels, comme définis dans le concept du projet. Le choix des sujets de culture générale est équilibré et trouve un écho favorable chez tou-te-s les participant-e-s.

La plupart participe à Fep sans avoir de plans concrets pour l'avenir ; mais des exceptions existent. Une personne a indiqué prendre des cours pour une formation professionnelle qualifiante pendant son séjour carcéral. Fep aide cette personne surtout au niveau de la langue, afin qu'elle puisse suivre les cours dans son école professionnelle. Fep assure ici une fonction d'appui.

##### **Dynamique au sein des groupes:**

Les participant-e-s se sentent à l'aise dans leurs groupes de formation respectifs. Il est cependant important qu'une autre personne ne perturbe pas volontairement le cours. Les membres des groupes n'ont pas noué de liens d'amitié entre eux ; ils s'aident mutuellement certes, mais ces interactions restent limitées aux heures de cours. La question de la composition des groupes ne pose pas problème. L'établissement d'un rythme de formation personnalisé permet de relativiser le déséquilibre des niveaux scolaires au sein d'un groupe.

##### **Impacts sur la vie de l'établissement:**

À en croire les participant-e-s, l'impact de Fep sur la vie de l'établissement pénitentiaire se ressent à peine. Il est vrai que Fep est un facteur d'enrichissement sur le plan personnel ; néanmoins, on en fait que très peu cas hors des salles de classe. Chez quelques un-e-s, Fep a des répercussions sur l'organisation de leurs loisirs, car ils ou elles se retrouvent les soirs ou en fin de semaine à faire des exercices dans leur cellule. Les employé-e-s de

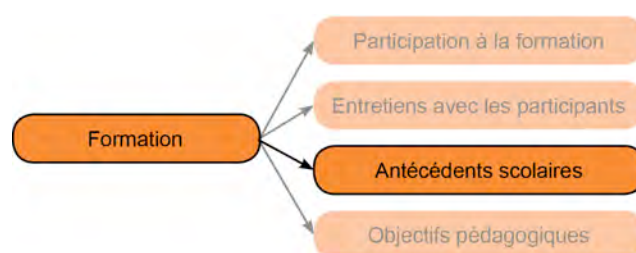
l'établissement n'aborder que rarement le sujet de la formation avec les participant-e-s. Certains rapportent cependant des propos sur l'amélioration des compétences linguistiques.

***Utilité dans l'avenir:***

Les participant-e-s espèrent augmenter leurs chances sur le marché du travail à travers la formation de base. Certain-e-s par contre doutent que le contenu de Fep puisse réellement permettre d'acquérir une qualification. Nombreux sont ceux et celles qui retourneront dans leur pays d'origine ou en Suisse allemande et pour qui la connaissance du français sera d'une utilité limitée. Certains auraient préféré un contenu de la formation directement applicable dans le monde du travail (axé sur la pratique).

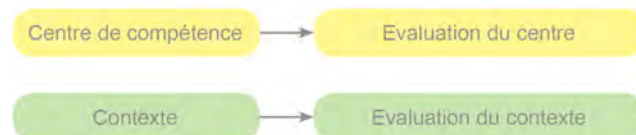


## 5 Enquête à propos des antécédents scolaires



### 5.1 L'essentiel en bref

- Il y a un besoin considérable en formation de base chez un grand nombre de détenu-e-s.
- Plus les besoins sont considérables, plus la probabilité d'une participation à la formation est élevée. Les détenu-e-s avec un gros déficit scolaire ou n'ayant fréquenté que brièvement l'école par le passé tendent plutôt à participer à la formation de base.
- Les détenu-e-s interrogé-e-s font montre d'un très haut niveau de motivation. Le degré de motivation est d'ailleurs un critère important pour la sélection des participant-e-s
- Les détenus de sexe masculin interrogés préfèrent, à une grande majorité, travailler en groupe, tandis que les femmes préfèrent le travail individuel.
- Des détenu-e-s sélectionné-e-s jusqu'ici pour prendre part à Fep, seulement 18,3% ont dû quitter la formation avant d'avoir atteint leurs objectifs pédagogiques. Les décisions liées au système carcéral (transfert, mise en liberté) étaient la cause la plus citée de ces abandons prématurés.



### 5.2 Introduction

#### Questions clés de l'évaluation

L'enquête à propos des antécédents scolaires visait deux objectifs. D'une part, servir au personnel enseignant comme base de sélection des candidat-e-s et, d'autre part, constituer les données de base pour la population carcérale totale ainsi que les participant-e-s au projet comme population partielle. Pour Bellechasse et pour La Tuilière, le questionnaire utilisé dans les établissements de la Suisse alémanique a été traduit en français. Les informations sur les différents domaines suivants ont pu être recueillies :

- Informations sociodémographiques (origine géographique, situation familiale, permis de séjour, âge, etc.)
- Délits, peine(s) actuelle(s) ou passée(s)
- Niveau scolaire, formation professionnelle, activité professionnelle, plan de formation éventuel
- Compétences scolaires et lacunes
- Motivation d'apprendre

Sur les détenu-e-s ayant par la suite pris part à la formation de base, des informations complémentaires ont été recueillies, un peu plus tard :

- Date d'admission à la formation de base et date de sortie
- Objectifs pédagogiques, motifs d'admission

#### Données

Le projet de formation de base a pu démarrer simultanément dans les deux établissements. A Bellechasse, le nombre de personnes recensées était sensiblement plus élevé. En raison de la grande taille de cet établissement, il a été possible d'y constituer un plus grand nombre de groupes de formation. La fluctuation dans l'établissement et dans Fep est plus élevée à

Bellechasse que sur le site La Tuilière<sup>7</sup>. Le tableau ci-dessous montre combien de personnes ont été interviewées dans les deux établissements, combien ont finalement débuté la formation de base, ou l'ont déjà terminée. Le nombre restreint d'entretiens et de participant-e-s à la formation à La Tuilière rend difficile l'interprétation des résultats. De plus, il était difficile d'isoler clairement les facteurs qui ont conduit aux divergences entre les résultats des deux établissements.

*Tableau 7 : Nombre d'entretiens enquête à propos des antécédents scolaires et nombre de participant-e-s à la formation*

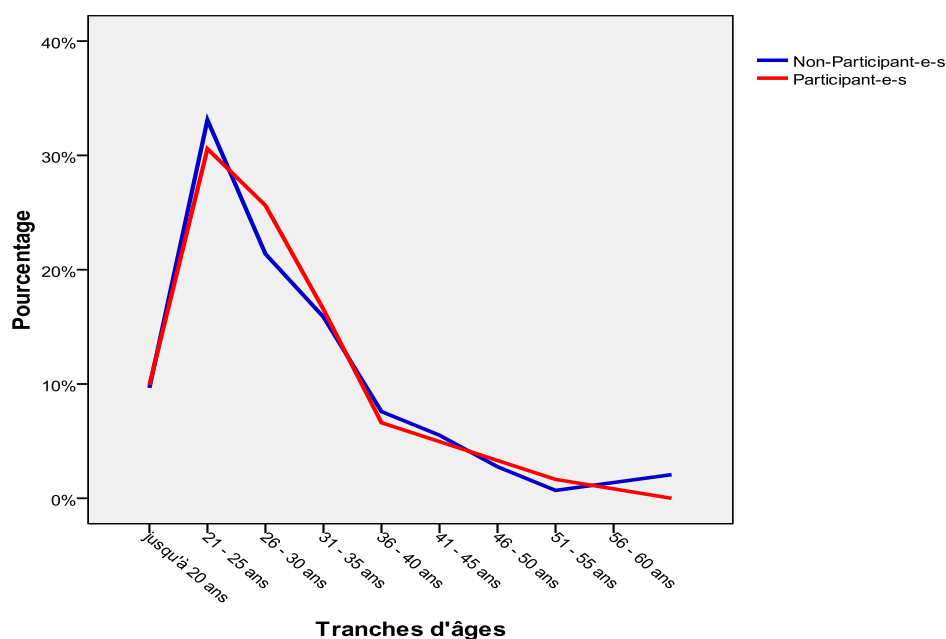
	Bellechasse	La Tuilière	Total
Nombre total d'entretiens / Enquête à propos des antécédents scolaires	240	27	267
Personnes ayant finalement commencé la formation de base	101	21	122
Personnes ayant terminé la formation de base avec succès	48	15	63

## 5.3 Résultats

### Moyenne d'âge des détenu-e-s et des participant-e-s

La moyenne d'âge des personnes interviewées était de 29.2, contre 28.9 pour celles prenant part à la formation et 29.5 pour celles n'y participant pas. De ce fait, les participant-e-s étaient sensiblement plus jeunes que les non-participant-e-s. La différence entre les moyennes résulte de la tranche d'âge la plus élevée, qui ne compte aucun-e participant-e à la formation.

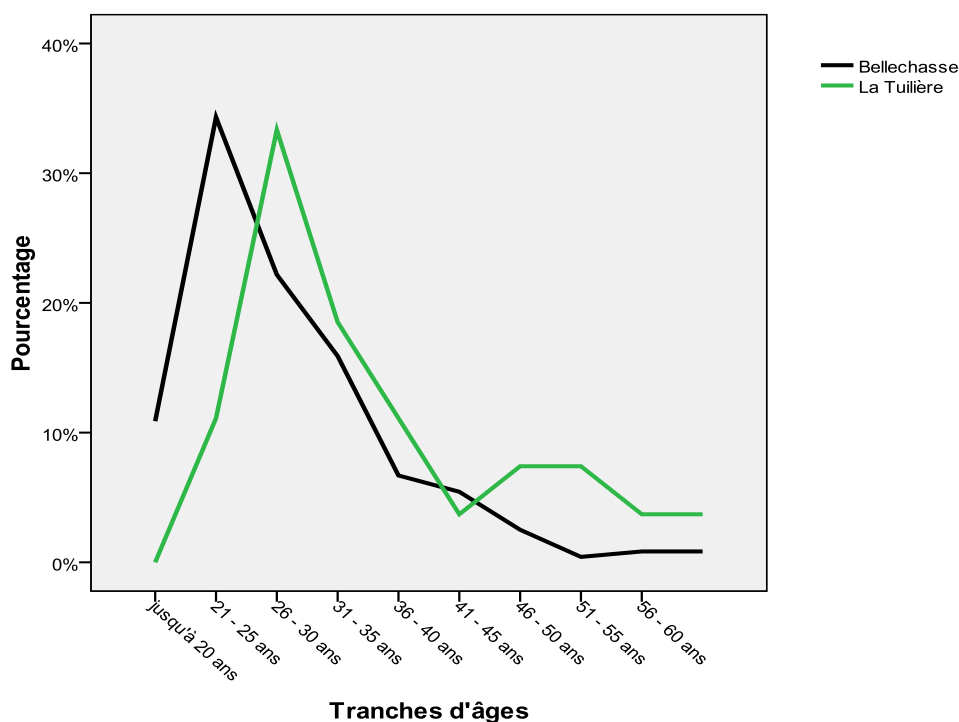
*Graphique 3 : Répartition par tranches d'âge des participant-e-s et non-participant-e-s*



<sup>7</sup> Il n'était par exemple pas possible d'établir si les différences étaient liées au genre ou si elles procédaient de différences du régime de la peine ou de la culture de l'institution.

Il existe une différence d'âge assez significative entre les deux établissements. Tandis que les hommes interrogés à Bellechasse sont âgés de 28.5 ans en moyenne, l'âge moyen des femmes à La Tuilière est de 35.8 ans, une différence d'environ 7 ans.

Graphique 4 : Répartition par tranches d'âge dans les deux établissements

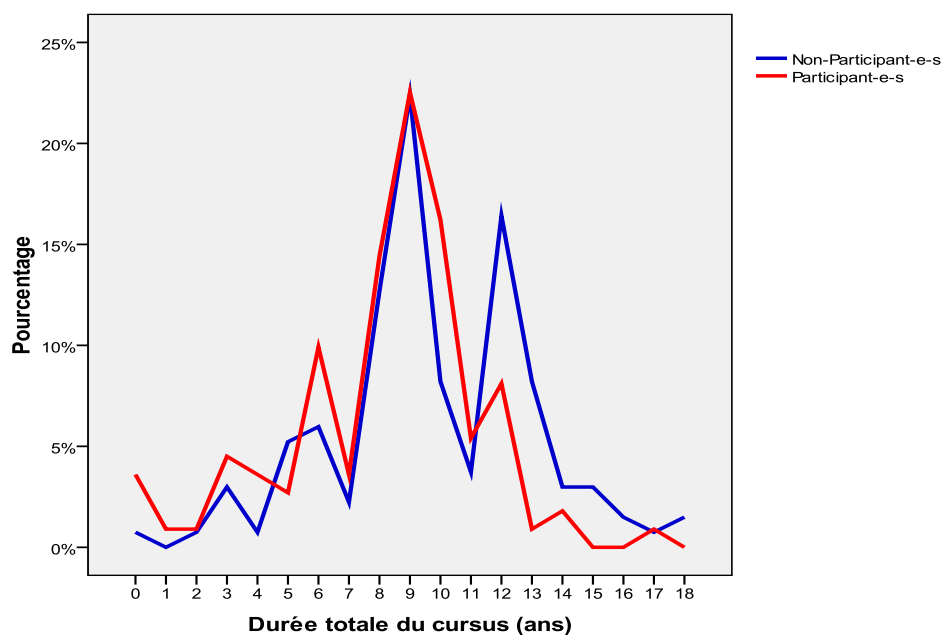


## Facteurs liés au parcours scolaire

### 5.3.1.1 Niveau scolaire

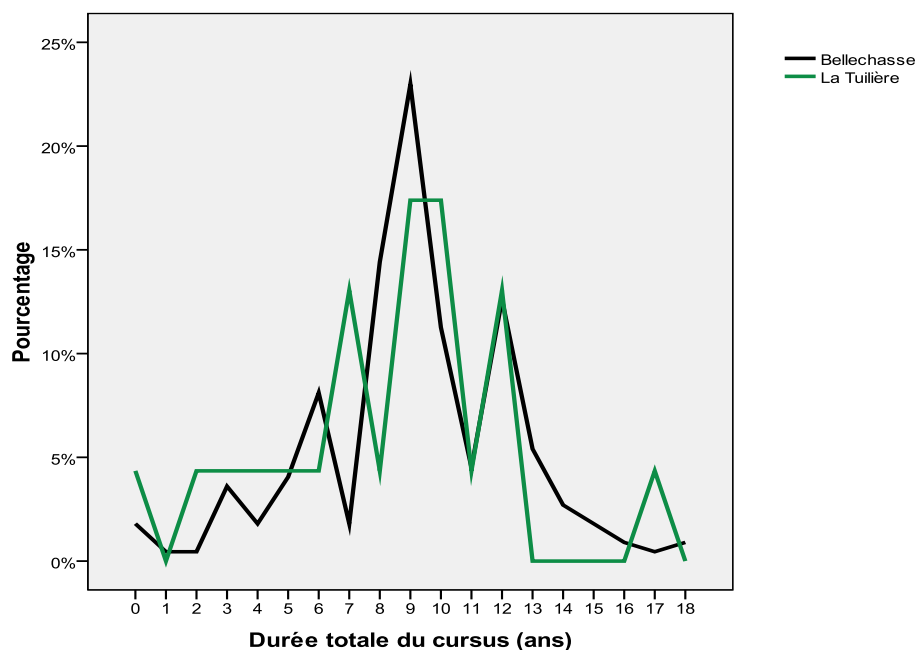
Nombreux sont les détenu-e-s qui, dans les deux établissements pénitentiaires, ont bénéficié d'une formation scolaire primaire de huit années ou plus. Cependant, on y rencontre que rarement des détenu-e-s avec un niveau d'études supérieures. Par rapport aux six établissements de Suisse alémanique, autant les lacunes dans le parcours scolaire formel que celles au niveau des compétences individuelles ont eu dans les deux établissements de Suisse romande un impact plus élevé sur la probabilité de participation. La moyenne du nombre d'années passées à l'école était de 8.2 pour les participant-e-s, celui des non-participant-e-s était nettement supérieur avec 9.7 années. Cette différence est plus marquée en Suisse romande qu'en Suisse allemande. Le tableau suivant montre le niveau scolaire formel des participant-e-s et des non-participant-e-s.

Graphique 5 : Le parcours scolaire formel dans les établissements



Il existe également des différences entre les deux établissements pénitentiaires de Suisse romande. Alors que les détenus de Bellechasse ont indiqué un niveau scolaire moyen de 9.1 années, celui des détenues de La Tuilière, inférieur d'environ une année, s'élevait à 8.2 années. La différence est encore plus frappante lorsqu'on considère les personnes qui ont fréquenté l'école moins de 8 années. Cette tranche représente 26.7% à Bellechasse et 46.2% à La Tuilière.

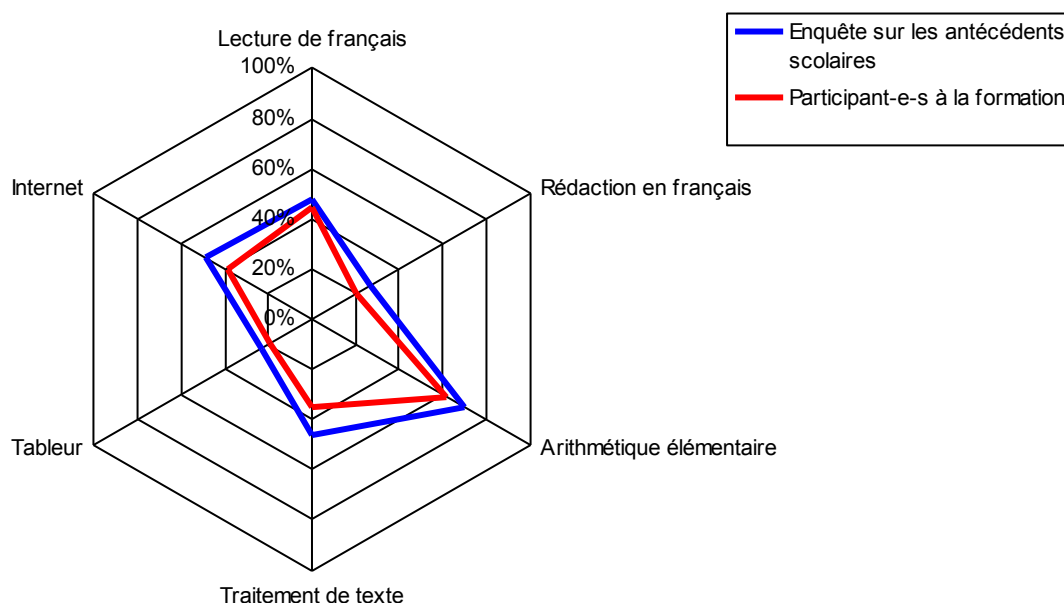
Graphique 6 : Niveau scolaire formel par établissement



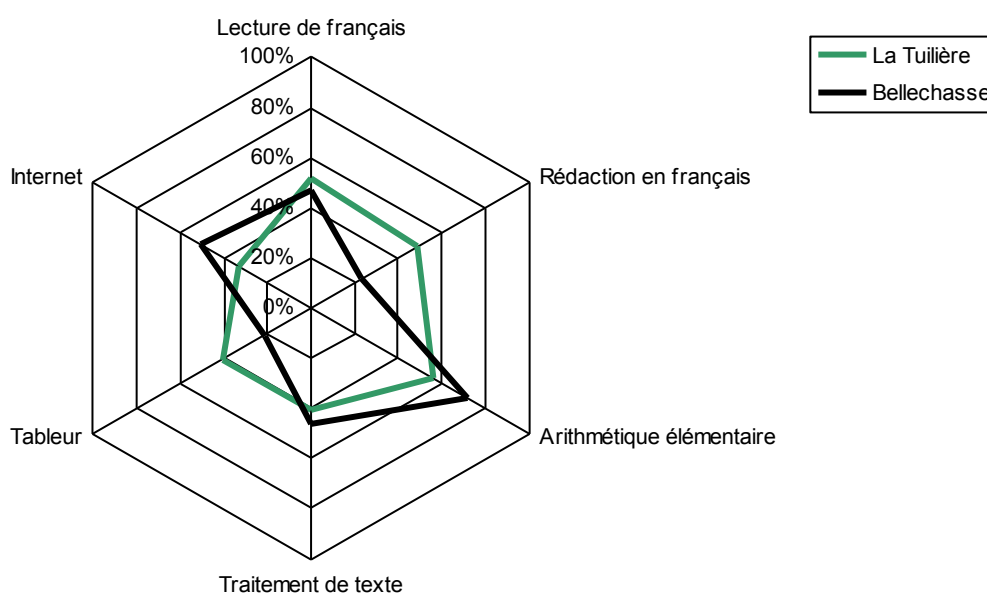
## Compétences et lacunes scolaires

La plupart des personnes interviewées avaient des lacunes scolaires dans un ou plusieurs domaines. Surtout, très peu parmi elles avaient des compétences en lecture ou en écriture en langue française. Cela prouve qu'il existe un grand besoin en formation de base. Ce besoin est également un critère de sélection pertinent pour une participation à la formation de base. Les lacunes des participant-e-s dans tous les domaines sont plus nombreuses que celles de toutes les personnes interrogées.

*Graphique 7 : Pourcentage des détenu-e-s maîtrisant les compétences de base, après la (non) participation*



*Graphique 8 : Pourcentage des détenu-e-s maîtrisant les compétences de base par établissement*

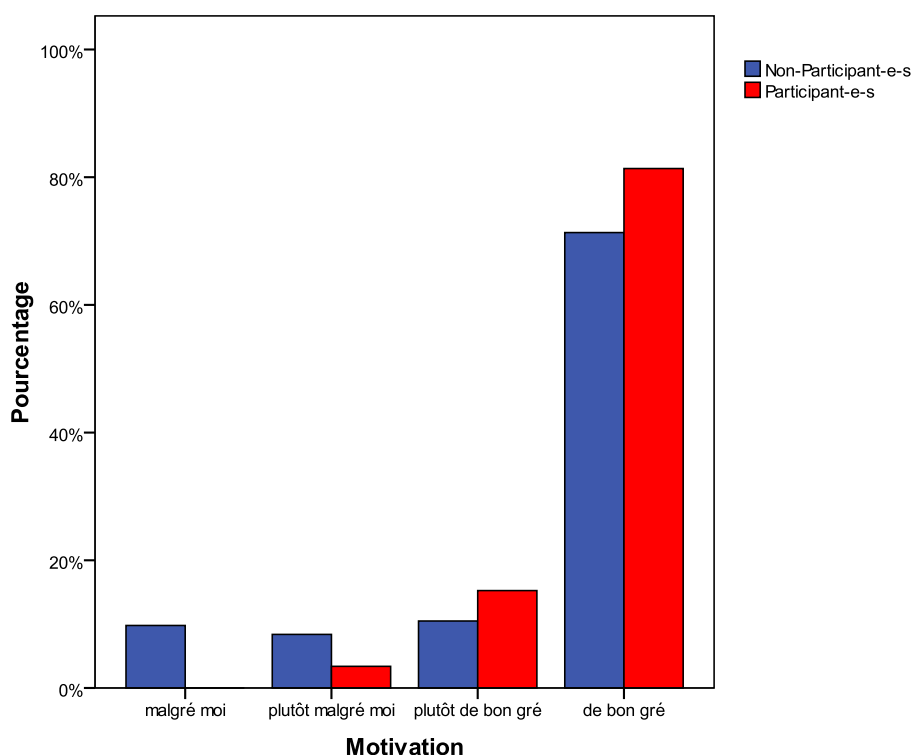


Les deux établissements se distinguent fortement l'un de l'autre en matière de besoin de formation de leurs détenu-e-s. Alors que les hommes à Bellechasse laissent apparaître de plus grandes lacunes en matière de compétences linguistiques, de sérieuses carences en calcul et en informatique sont visibles chez les femmes de La Tuilière.

### 5.3.1.2 Motivation et attitude face à l'apprentissage

La motivation des personnes détenues interviewées en vue d'une participation à la formation de base est grande. 88% aimeraient y participer de bon gré ou plutôt de bon gré. À côté du besoin effectif en formation de base, la motivation des détenu-e-s représente un important critère de sélection. Les personnes les plus motivées sont plus souvent acceptées. Dans des cas isolés, des détenu-e-s ont été forcé-e-s à participer.

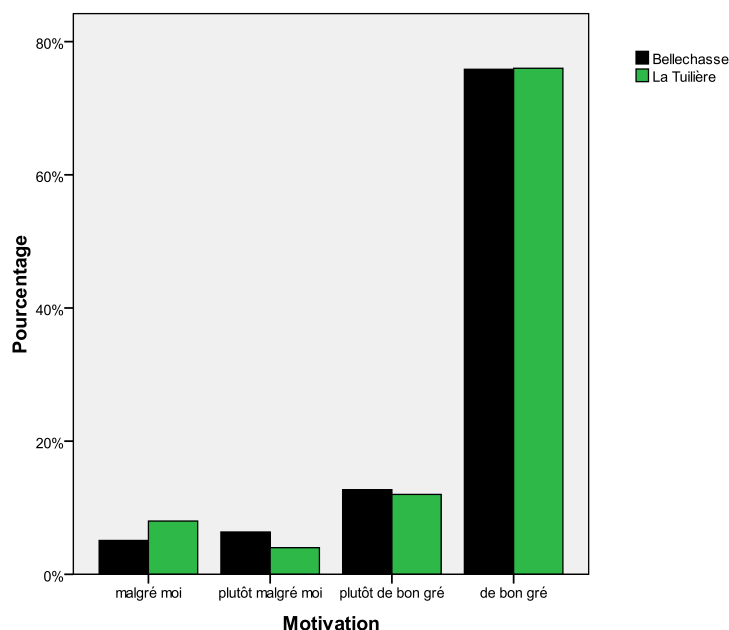
Graphique 9 : Motivation des participant-e-s et des non-participant-e-s



Du point de vue de la motivation à participer, il n'existe que très peu de différences entre les deux établissements. Autant à Bellechasse qu'à La Tuilière, la motivation est élevée.

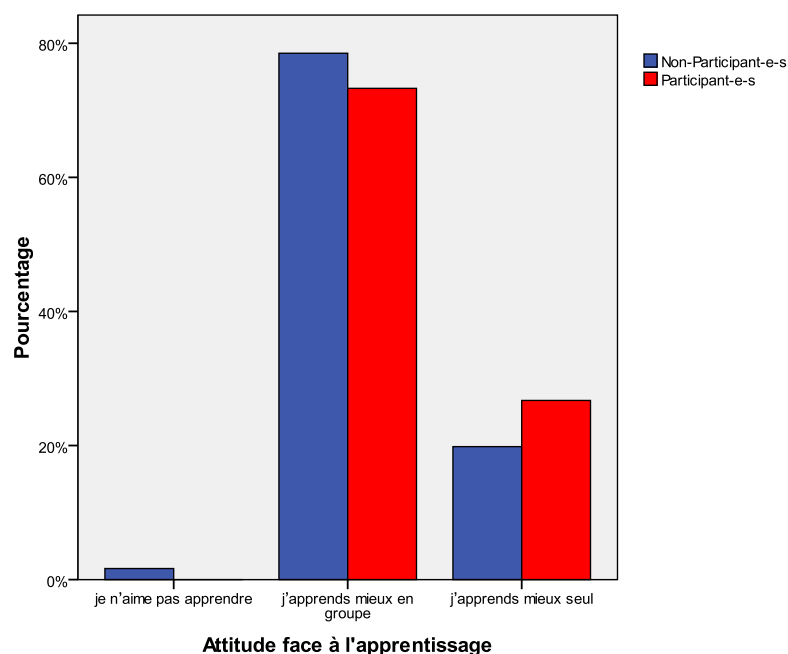


**Graphique 10 : Motivation des détenu-e-s par établissement**



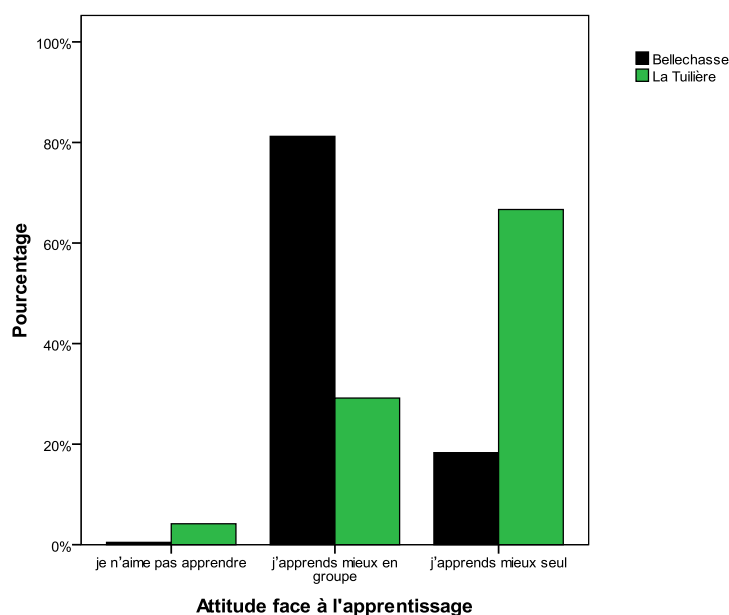
Une grande majorité des détenu-e-s privilégie l'apprentissage en groupe. Ce taux est même légèrement plus élevé chez les personnes ne prenant pas part à la formation que chez celles qui y participent. Le caractère individualisant de Fep va dans les sens des intérêts de ceux et celles qui préfèrent apprendre seul-e-s.

**Graphique 11 : Attitudes privilégiées face à l'apprentissage**



L'écart entre les attitudes adoptées vis-à-vis de l'apprentissage est énorme d'un établissement à l'autre. Alors que les femmes à La Tuilière indiquaient plus souvent avoir une préférence pour le travail individualisé, les hommes à Bellechasse penchaient de leur côté majoritairement pour l'apprentissage au sein d'un groupe. Toutefois, l'échantillonnage effectué à La Tuilière – 27 femmes ont été sondées – est trop restreint, pour en tirer des conclusions définitives.

Graphique 12 : Attitudes privilégiées face à l'apprentissage par établissement



## Décisions d'admission ou de refus

L'enquête menée sur les antécédents scolaires a été, en Suisse romande également, l'instrument principal dans la prise de décision, quant à l'admission ou non à la formation.

### Priorité d'admission / admission prioritaire

Le besoin de formation était très marqué chez un très grand nombre de détenu-e-s. La priorité d'admission a été accordée à 50% d'entre eux. Parmi eux, 78% ont pu entre-temps débiter leur formation de base, voire même la terminer. Les personnes avec une priorité d'admission plus basse ont eu plus rarement accès à la formation.

Tableau 8 : Probabilité de participation selon la priorité

			Non- participant-e-s	Participant-e-s	Total
Priorité	1 <sup>ère</sup> priorité	nombre	29	102	131
		%	22%	78%	100%
	2 <sup>ème</sup> priorité	nombre	26	15	41
		%	63%	37%	100%
	3 <sup>ème</sup> priorité	nombre	87	3	90
		%	97%	3%	100%
Total	nombre		142	120	262
	%		54%	46%	100%

## Délai d'attente pour l'admission à la formation

Dans les deux établissements, les participant-e-s ont pu, une fois sélectionné-e-s, intégrer la formation de base avec une relative célérité. Le temps moyen d'attente était de 2.8 semaines à Bellechasse et de 1.6 semaines à La Tuilière.

## Motifs d'admission

Globalement, 120 personnes ont bénéficié de la formation de base au cours du projet pilote. Pour ces derniers, 243 motifs d'admission ont été cités (les répétitions étaient possibles):

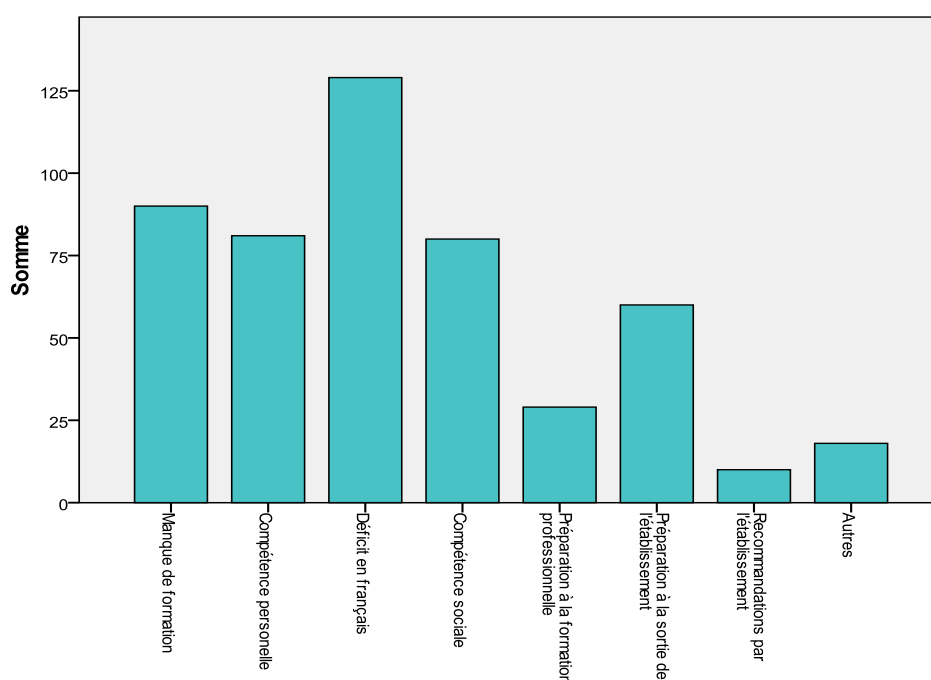
*Manque de compétences* : mentionné à 104 reprises, le manque de compétences (déficits d'une formation de base ou manque de connaissances linguistiques) représente le plus grand groupe de critères d'admission. Il a été cité pour quasiment tou-te-s les participant-e-s.

*Compétences personnelles et sociales* : l'appui ciblé des compétences personnelles ou sociales a été cité 65 fois. La plupart du temps, les deux ont été cités pour une même personne.

*Préparation à la vie après la détention ou à une formation professionnelle*: évoquée à 46 reprises, la préparation de l'après-détention ou la préparation et l'accompagnement d'une formation professionnelle a été avancée comme raison d'admission à la formation.

*Recommandation faite par l'établissement*: 10 personnes ont été admises à la formation sur recommandation directe de l'établissement et 18 autres ont été acceptées pour diverses autres raisons.

Graphique 13 : Motifs pour l'admission à la formation de base

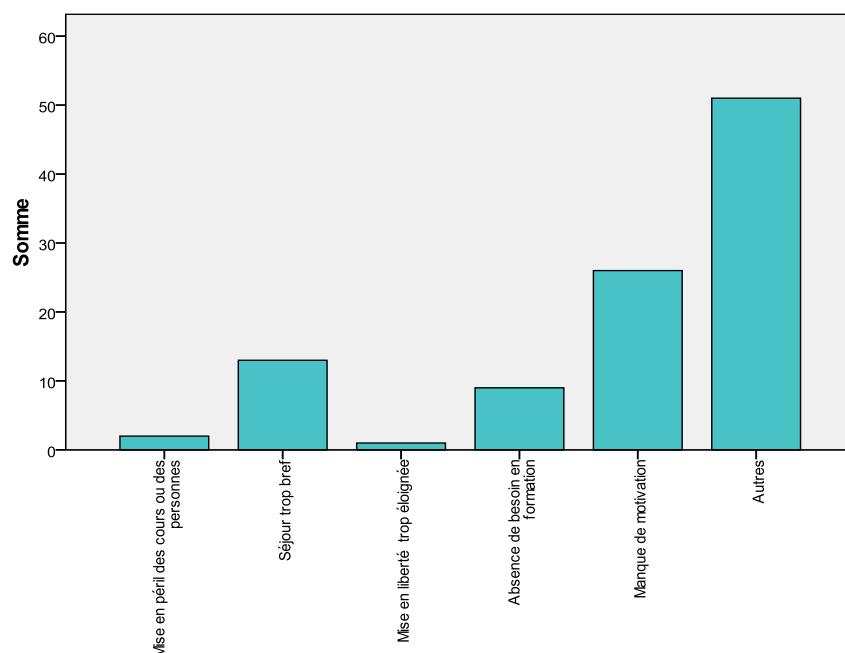


## Motifs de refus

Parmi les 267 personnes interviewées, 145 n'ont pas (encore) été admises pour participer à la formation de base. Les raisons principales de cet état de fait étaient le manque de motivation (26) et un séjour carcéral trop bref (13), ou bien l'absence de besoin de formation (9). On retrouve dans la catégorie « raisons diverses » soit la participation à d'autres cours qui coïncident avec les heures de Fep, soit un besoin d'instruction que la formation de base ne couvre pas.

Heureusement, la mise en danger des cours ou des personnes est à peine un sujet de préoccupation. Deux personnes seulement ont dû être tenues à l'écart du cours pour cette raison.

Graphique 14 : Motifs de refus de la participation à la formation de base



## Interruption prématurée de la formation de base

Des 120 personnes qui jusqu'ici avaient entamé la formation de base, 22 ont dû la quitter prématurément. Le changement d'établissement pénitentiaire est la raison principale de ces interruptions anticipées. Contrairement à la Suisse alémanique, les participant-e-s dans les deux établissements de Suisse romande ont dû signer un « contrat de formation ». S'y étant refusées, 3 personnes ont été exclues de Fep. En Suisse allemande, il existait une sorte de „contrat d'apprentissage“, qui reposait sur une définition contraignante des buts généraux pour les deux parties.

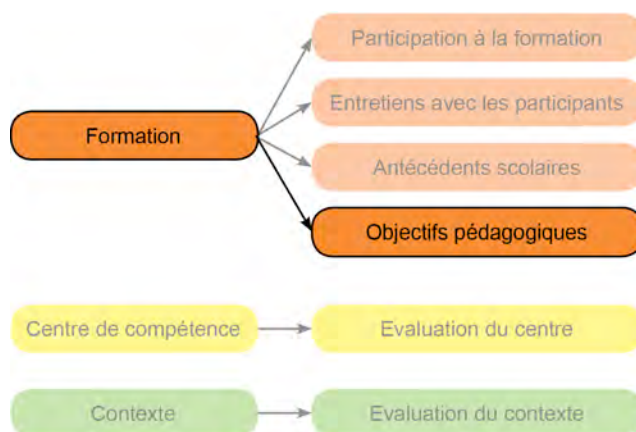
Tableau 9 : Motifs d'interruption

Motifs d'interruption	Nombre de personnes	Pourcentage (N=120)
Changement d'établissement	6	5.0
Sortie	3	2.5
Evasion	4	3.3
Conflits	2	1.7
Manque de motivation	2	1.7
Refus	3	2.5
Surmenage	1	0.8
Aucune indication	1	0.8
<b>Total</b>	<b>22</b>	<b>18.3</b>

## 6 Contrôle des objectifs pédagogiques

### 6.1 L'essentiel en bref

- Le plus souvent, les participant-e-s parviennent à atteindre leurs objectifs
- Les objectifs pédagogiques sont bien adaptés aux besoins et aux compétences des participant-e-s.
- Le personnel de l'établissement a constaté chez les participant-e-s des progrès aussi bien au niveau de leurs compétences linguistiques que de leur comportement social.
- 97% prendraient volontiers ou peut-être de nouveau part à la formation de base.



### 6.2 Introduction

#### Questions clés de l'évaluation

Le contrôle des objectifs pédagogiques sert de source d'information quant au degré de réalisation des objectifs pédagogiques, à la forme et à la complexité de ces objectifs, à la technique de travail des participant-e-s (concentrée, active, autonome) ainsi qu'à son impact sur la motivation d'apprendre et sur la vie au sein de l'établissement. Le contrôle des objectifs pédagogiques doit permettre de saisir l'utilité de la formation de base.

#### Données

Le contrôle des objectifs pédagogiques prend en compte trois perspectives, à savoir celle des participant-e-s, celle du personnel enseignant et celle d'une personne faisant partie de l'environnement de l'établissement. Pendant que les participant-e-s et le personnel enseignant étaient sondé-e-s sur les questions relatives à la réalisation des objectifs pédagogiques, à la complexité de ces objectifs ainsi qu'à leurs motivations personnelles et aux modifications de leur comportement, le personnel carcéral répondait, à l'aide d'un mini-questionnaire, aux questions sur les compétences des participant-e-s et leurs compétences sociales avant et après la formation de base. Les instruments de sondage utilisés sont ici les mêmes que ceux qui ont servi dans le cadre du projet pilote en Suisse alémanique. Pour l'extension du projet aux deux établissements de Suisse romande, ils ont été traduits en français.

L'enquête a eu lieu dans les deux établissements pénitentiaires. Les données couvrent la période de septembre 2009 à juin 2011. Périodiquement, les questionnaires ont été transmis à la centrale de l'évaluation par les enseignant-e-s.

Pendant la phase pilote, 33 questionnaires (les concernant directement) ont été remplis par les participant-e-s et 38 par les enseignant-e-s (à propos des participant-e-s). Les appréciations exprimées par l'environnement ont été articulées à 82 reprises avant la formation de base et 33 fois après. Une difficulté rencontrée au cours de la collecte des données concerne les remises en liberté ou les transferts des participant-e-s. L'avis d'un grand nombre de personnes n'a pu être recueilli pour ces raisons (par exemple ceux en détention avant jugement).

Tableau 10 : Nombre d'entretiens – contrôle des objectifs pédagogiques

	Bellechasse	La Tuilière	Total
Participant-e-s	24	15	39
Personnel enseignant	18	15	33
Première Appréciation environnement	67	15	82
Seconde Appréciation environnement	18	15	33

Le nombre restreint de questionnaires retournés constitue un autre problème dont les raisons principales sont à chercher du côté de la durée plus courte du projet pilote et du nombre plus limité des établissements parties prenantes, par rapport à BiSt. A Bellechasse, les questionnaires ont été périodiquement transmis à la centrale d'évaluation, à La Tuilière par contre ils ont fait l'objet d'un envoi groupé à la fin de la phase pilote (il s'agissait des quatre appréciations par et à propos des 15 participantes qui avaient achevé leur formation de base). Compte tenu de leur nombre restreint, les évaluations suivantes doivent être interprétées comme des tendances.

Le même barème a été utilisé pour les blocs de questions. La question était la suivante: « Quel est le degré d'exactitude de ces propos ? ». Le barème est gradué de 1 (ne correspond pas) à 4 (correspond), la plus grande valeur marquant une adhésion plus forte au propos.

### **Organisation du chapitre**

Le présent rapport final couvrira les deux années du projet, le nombre restreint de questionnaires retournés ne permettant pas que les années soient considérées séparément.

## **6.3 Résultats**

### **Degré de réalisation et pertinences des objectifs pédagogiques**

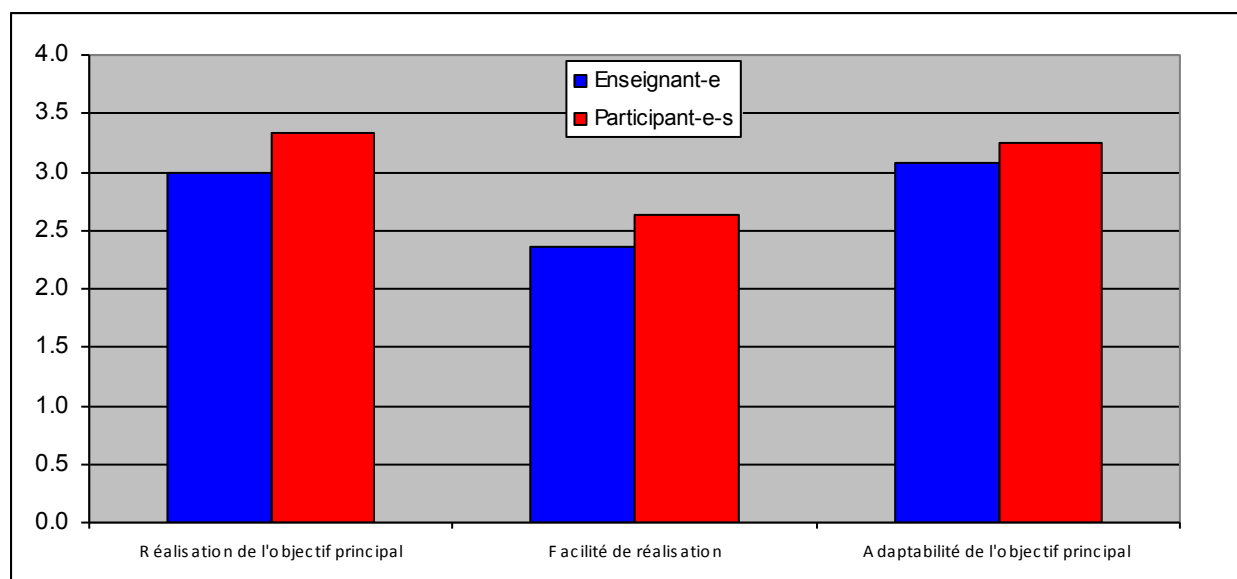
Autant les participant-e-s que le personnel enseignant jugent bonnes la réalisation et la pertinence des objectifs pédagogiques. Les participant-e-s considèrent leurs objectifs légèrement mieux atteints (valeur moyenne : 3.33) que les enseignant-e-s (valeur moyenne : 3.00). Pour autant, les deux groupes sont d'avis que les objectifs ont été réalisés. Les positions du personnel enseignant relatives aux résultats des objectifs pédagogiques divergent entre les deux établissements. Les enseignant-e-s de Bellechasse ont estimé que les objectifs avaient moins bien été atteints (valeur moyenne : 2.88) que ceux de La Tuilière (valeur moyenne : 3.20). Alors que ces différences existent à peine chez les participant-e-s.

La pertinence des objectifs pédagogiques a été jugée très positivement. Le personnel enseignant (valeur moyenne : 3.08) et les participant-e-s (valeur moyenne : 3.24) les ont jugés adaptés aux compétences. Les différences entre les deux établissements sont ici très modestes.

La réalisation des objectifs a nécessité des efforts de la part des participant-e-s. Ni eux, ni le personnel enseignant n'a identifié ces objectifs comme étant facile à atteindre. La question de savoir si les objectifs étaient facilement réalisables a récolté de la part des participant-e-s une valeur moyenne de 2.64 et une valeur moyenne de 2.36 auprès des enseignant-e-s.



Graphique 15 : Résultats et pertinence des objectifs pédagogiques



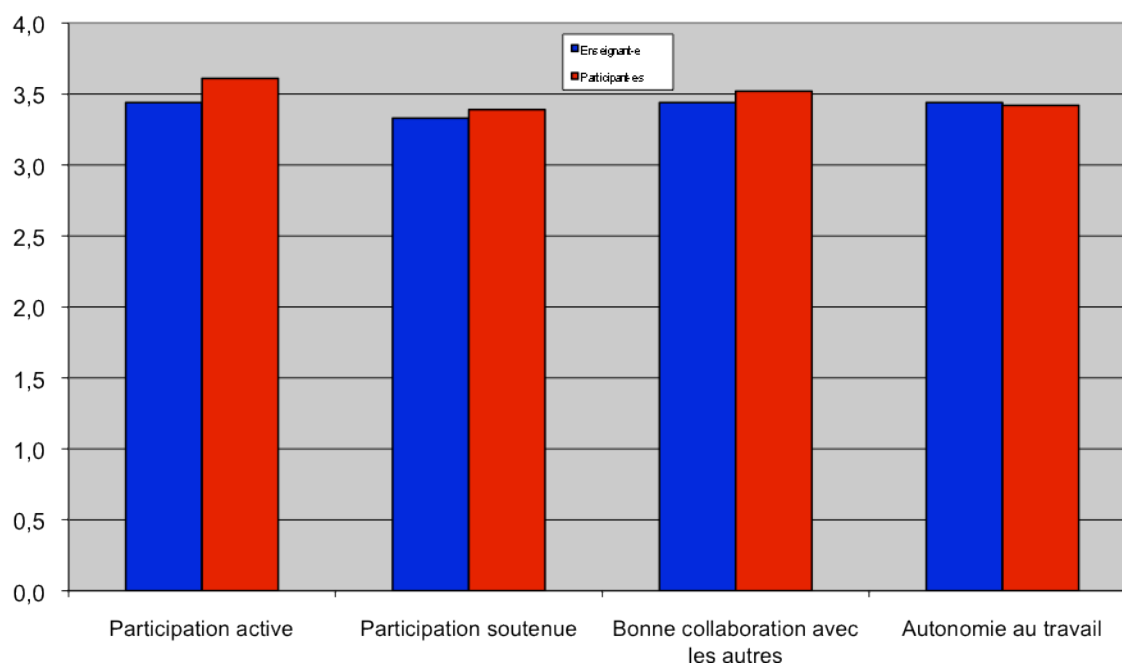
Il a chaque fois été demandé de noter une affirmation, sur une échelle de valeur allant de 1 (ne correspond pas du tout) à 4 (correspond entièrement).

### Activité, concentration et technique de travail

Le personnel enseignant et les participant-e-s ont décrit la participation comme active et concentrée. L'évaluation faite par les participant-e-s de leur activité et leur concentration est légèrement au-dessus de celle du personnel enseignant.

Les participant-e-s se considèrent aptes à travailler en groupe et autonomes, ce que confirment les enseignant-e-s et d'autres instruments de l'évaluation (entretiens avec les participant-e-s, visites dans les classes - avec quelques exceptions à La Tuilière).

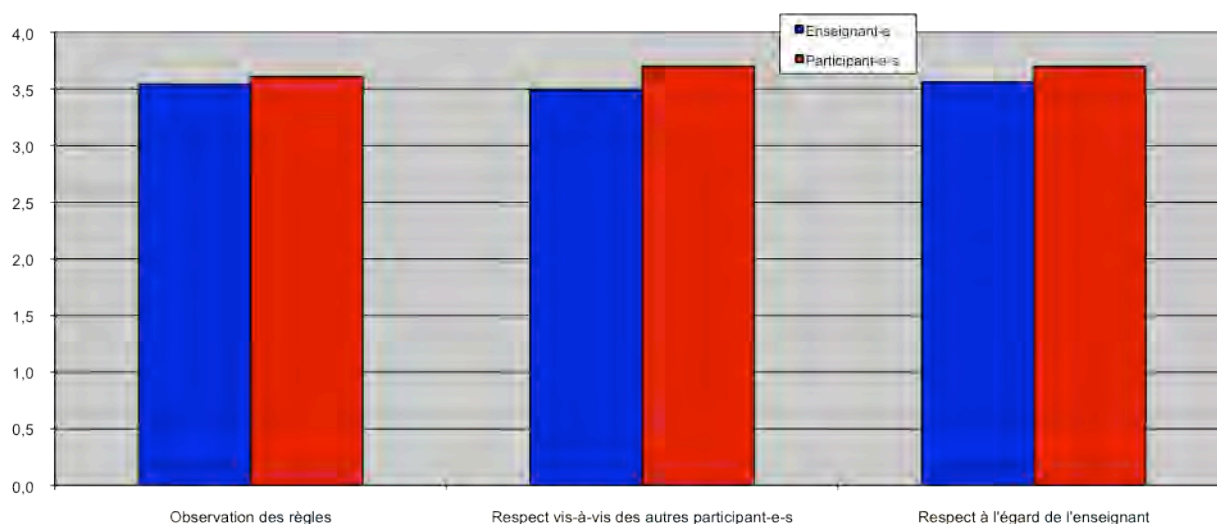
Graphique 16 : Activité et concentration



## Règles et respect

L'observation des règles en classe ainsi que le respect des participant-e-s vis-à-vis du personnel enseignant et à l'égard des autres participant-e-s n'ont à aucun moment du projet pilote posé problème. Le personnel enseignant et les participant-e-s l'ont exprimé par une forte adhésion, plus de 3.5, à toutes les trois questions. Les craintes concernant les problèmes disciplinaires ont pu être évacuées ; bien que dans des cas isolés de tels incidents ont été rapportés, ils sont restés sans impact majeur pour la formation de base.

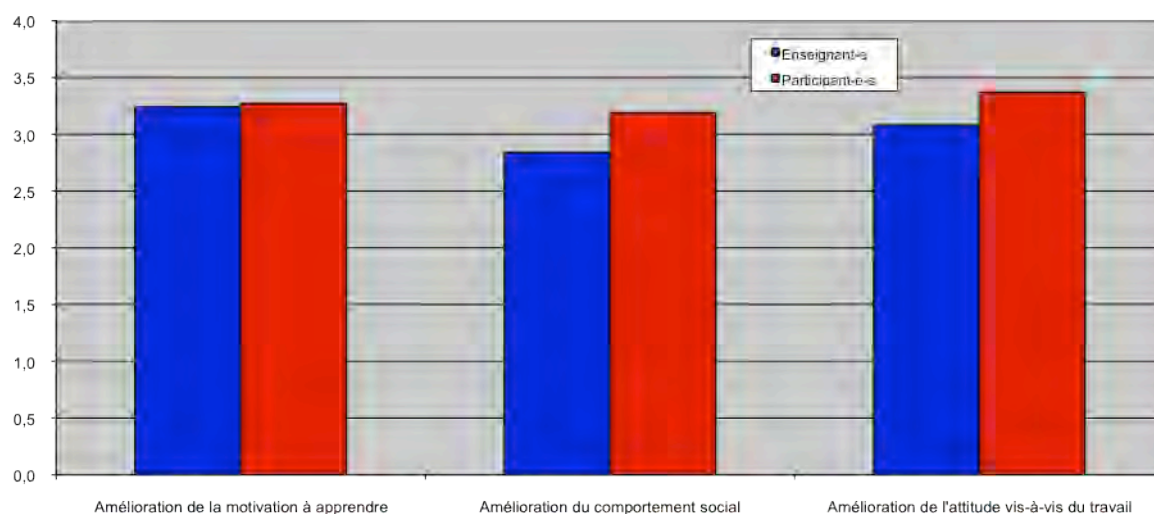
Graphique 17 : Discipline et respect



## Changement de comportement

Gommer les barrières à l'apprentissage, renforcer la motivation d'apprendre et améliorer les rapports avec autrui sont des objectifs majeurs du projet Fep. La formation de base peut y jouer un rôle. Autant les participant-e-s que les enseignant-e-s notent des progrès au niveau du renforcement de la motivation à apprendre, et de la conduite sociale et l'attitude vis-à-vis du travail. De ces trois objectifs, le renforcement de la motivation à apprendre est celui où les progrès sont le plus évidents. Les évaluations données par les participant-e-s, en ce qui concerne le comportement social et l'attitude vis-à-vis du travail, sont un peu plus positives que celles du personnel enseignant.

Graphique 18 : Changement de comportement



## Conditions de participation et souhait d'une participation renouvelée

Au cours de l'enquête, 24 personnes (75%) ont indiqué avoir volontairement participé à la formation de base, 8 d'entre elles se sont laissé convaincre d'y participer. Aucune des personnes ayant terminée la formation de base n'a été forcée d'y prendre part. Le nombre réduit des participants (32) ne permet pas d'établir statiquement une corrélation entre la participation de plein gré et le désir éventuel de renouveler sa participation. Une seule personne a indiqué qu'elle n'y participerait pas une seconde fois, sous aucun prétexte. La majorité des participant-e-s (27 personnes, 84%) s'est dit prête à renouveler sa participation à la formation de base.

Tableau 11 : Conditions de participation et participation renouvelée

			participation renouvelée volontaire ?			Total
			oui	peut-être	non	
Conditions de participation	De son propre chef	Nombre	20	3	1	24
		%	83%	13%	4%	100,0%
	s'est laissé convaincre	Nombre	7	1		8
		%	88%	12%	8,2%	100,0%
	y a été forcé	Nombre	0	0	0	0
		%				
Total	Nombre	27	4	1	32	
	%	84,0%	13%	3%	100,0%	

## Avis du personnel carcéral

En plus de l'évaluation de la formation de base par les participant-e-s et les enseignant-e-s, une personne de référence dans le milieu carcéral a également été interrogée pour chaque participant-e. L'enquête a été conduite avec le même questionnaire, une fois au début et à nouveau à la fin de la formation de base. Ce questionnaire comportait quatre questions sur les compétences (langage, degré de compréhension) et trois questions sur le comportement

social. A ces questions, il s'agissait de donner une réponse sur une échelle allant de 1 (ne correspond pas) à 4 (correspond). La modification des compétences et le changement de comportement respectivement pouvaient être calculés comme la différence entre la deuxième et la première enquête. La gamme des valeurs possibles est ainsi comprise entre -3 (forte diminution) et +3 (forte hausse). Globalement, des appréciations ont pu être obtenues pour 29 participant-e-s avant et après leur formation de base.

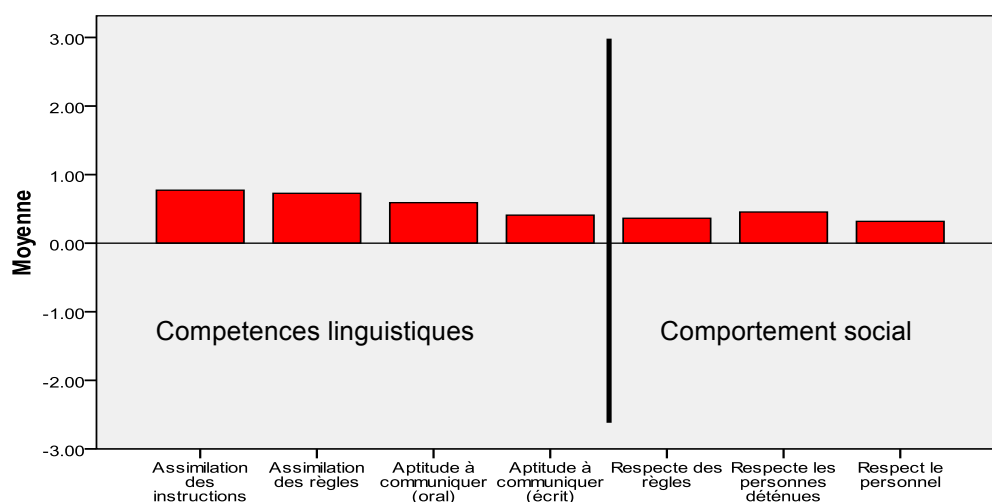
La formation de base n'est qu'un élément parmi d'autres dont la visée est l'amélioration des compétences et l'orientation vers de nouveaux types de comportements. Tenter donc d'établir un lien de causalité direct entre la formation de base et son incidence sur la vie au sein de l'établissement n'est que difficilement possible. Il est plus facile de mettre un développement des compétences sur le compte de la formation qu'un changement de comportement.

### Amélioration des compétences et du comportement social

Le personnel des établissements qui a répondu au questionnaire pense que les détenu-e-s changent au cours de leur incarcération et pendant le temps de la formation. L'évaluation ne permet pas de répondre de façon concluante à la question de savoir si ces changements sont exclusivement le fait de la formation de base. Pour cela, il faudrait un groupe de contrôle qui n'ait pas participé à la formation. Toutefois, il apparaît clairement, dans le cadre de l'enquête réalisée au moyen des questionnaires, que, contrairement aux résultats obtenus en Suisse alémanique, ces « métamorphoses » ont été plus fortement perçues par le personnel du pénitencier. Tant sur les questions liées aux compétences linguistiques que sur celles liées au comportement social, les participant-e-s ont été mieux noté-e-s après leur participation à la formation qu'avant.

Le personnel carcéral constate les plus fortes améliorations dans la compréhension de la langue, estimant que ce rehaussement des compétences linguistiques facilite l'interaction avec les détenu-e-s, ce qui a aussi été mentionné dans le cadre de l'évaluation du contexte. Au même titre, le changement positif dans le comportement social est également perceptible. Une étude supplémentaire serait nécessaire pour établir s'il existe une relation de cause à effet entre cette amélioration et la formation de base.

Graphique 19 : Amélioration des compétences et du comportement social



## 7 Evaluation du centre de compétence

### 7.1 L'essentiel en bref

- En embauchant une responsable du secteur formation de base et des enseignant-e-s, le centre de compétence a jeté les bases pour une extension du projet en Suisse romande.
- Le centre de compétence avait le mandat d'élargir le projet BiSt/Fep en établissant Fep. Du point de vue de l'évaluation, il aurait été souhaitable de mettre à profit d'avantage l'opportunité de se servir de Fep comme exemple pour comprendre comment élargir le projet global BiSt/Fep.
- Les cours ont pu être organisés dans les deux établissements et s'intègrent bien dans le quotidien carcéral.
- Les différences majeures entre les deux institutions pénitentiaires et les problèmes internes et externes, comme la rotation du personnel, ont partiellement compliqué la collaboration entre le centre de compétence et les établissements.
- L'introduction de Fep peut être considérée comme une réussite dans la mesure où d'autres établissements en Suisse romande s'intéressent maintenant au modèle BiSt/Fep.



### 7.2 Introduction

Les bureaux du centre de compétence du projet BiSt/Fep sont installés dans les locaux de l'OSEO – Suisse centrale et se composent d'une direction pour la gestion du projet pilote, d'une responsable du secteur formation de base en Suisse alémanique, d'une responsable du secteur formation de base en Suisse romande et d'une administration. La responsabilité du projet incombe à l'OSEO – Suisse centrale. L'intégration du centre de compétence à l'OSEO – Suisse centrale permet, d'une part, de recourir aux services et aux connaissances de celle-ci (dans le domaine des finances par exemple) ; d'autre part, elle le soumet aux mêmes exigences que tout projet chapeauté par l'OSEO (à l'instar de la charte OSEO ou de son label de certification EDUQUA).

Conformément à la description du projet, les objectifs suivants ont été définis pour le centre de compétence:<sup>8</sup>

- Dans une perspective de long terme, le centre de compétence encourage et favorise la mise en réseau de la formation de base sur toute l'étendue de la Suisse.
- Elle étoffe qualitativement et quantitativement la formation de base dans l'exécution des peines et mesures, et lui confère le statut nécessaire que prescrit l'article 75 du code pénal.

#### Questions clés de l'évaluation

L'évaluation du centre de compétence se concentre sur le déroulement du processus au niveau du centre de compétence du point de vue stratégique et opératoire. Les objectifs de l'évaluation sont de ce fait :

- La détermination de l'accomplissement des tâches du centre de compétence en matière de stratégie et de gestion de l'ensemble des activités.

<sup>8</sup> Un autre objectif défini dans le concept du projet était que « la mise en place d'un centre de compétence soit la base pour toute autre activité autour du thème formation dans l'exécution de peines. » Ce qui a été réalisé pendant le pilote BiSt et n'a plus dès lors fait l'objet d'une seconde vérification.

- L'évaluation du contrôle de qualité interne.

### Données

L'évaluation du centre de compétence se fonde sur les données suivantes (Tableau 12) : des entretiens ont été menés avec les membres du centre de compétence et le responsable du projet au sein de l'OSEO. Le responsable du secteur formation de base en Suisse alémanique n'a pas été associé à l'évaluation du projet en Suisse romande. De plus, tous les documents pertinents produits pendant la durée du projet par le centre de compétence ont été analysés.

*Tableau 12 : Données ayant servi de base à d'évaluation du centre de compétence*

nombre	Type de données
4	Entretiens basés sur une grille d'entretien (env. 60 mn.)
	Documents produits par le centre de compétence au cours du projet pilote

### Organisation du chapitre

Ce chapitre présente les résultats obtenus au terme des deux années de projet pilote et est structuré comme suit : (1) dans un premier temps, on apportera dans les remarques préliminaires un éclairage sur les conditions générales, en termes de l'historique et de la définition des objectifs du projet pilote en Suisse romande, suivront ensuite (2) les étapes clés, (3) les expériences du centre de compétence, (4) les défis liés au transfert du concept dans les deux institutions carcérales de Suisse romande, (5) le serveur BiSt/Fep, et (6) la gestion de la qualité. Le point de vue de l'évaluation termine ce chapitre, en guise de conclusion.

## 7.3 Résultats

### Remarques préliminaires

La décision politique d'implanter BiSt/Fep sur l'ensemble du territoire suisse a été prise par la CCDJP (Conférence des directrices et directeurs des départements cantonaux de justice et police) en novembre 2009. L'extension du projet pilote à la Suisse romande (comme prévu initialement dans le projet pilote) avait une importance politique considérable, vu qu'elle préfigurait l'extension de BiSt/Fep à l'échelle nationale. Le choix des deux établissements pilotes a été effectué non pas par le centre de compétence, mais par le concordat de Suisse romande, en consultation et à la demande des institutions carcérales.

Le centre de compétence a conçu le projet pilote Fep en Suisse romande comme l'addition de deux établissements pénitentiaires romands au projet BiSt de Suisse alémanique. En accord avec la fondation Drosos qui finançait le projet, il a été décidé de ne fixer aucun objectif spécifique pour l'extension du projet à la Suisse romande. Le centre de compétence voit en Fep la continuation de BiSt dans son déroulement normal, le but n'étant pas de tester les modalités d'une extension à une autre partie du pays.

### Étapes clés

Voici les étapes clés qui ont été franchies durant les deux années du projet:

- La première étape a été de lancer un appel à candidature pour le poste de responsable de projet. Pour la sélection, la priorité a été accordée aux aspects linguistiques et culturels, plutôt qu'aux compétences professionnelles dans le domaine de l'éducation ou de la bonne connaissance des différents régimes de l'exécution des peines et des mesures. Le choix s'est porté sur une candidate romande qui a apporté son expérience de la formation dans le secteur professionnel.
- Le personnel enseignant a été embauché et formé. Par analogie au projet pilote en Suisse alémanique, le personnel enseignant en Suisse romande a bénéficié d'une



introduction au projet assurée par la responsable du secteur formation de base en Suisse romande en collaboration avec une enseignante du centre suisse de formation pour le personnel pénitentiaire (CSFPP). En outre, on s'attela à familiariser les enseignant-e-s avec leurs établissements respectifs, en leur présentant leurs différents lieux de travail et tous ses secteurs, profitant ainsi pour les présenter dans l'établissement.

- Le personnel enseignant fut également intégré dans l'équipe enseignante existante. Il a pris part aux journées d'échanges qui avaient lieu régulièrement. Du point de vue du centre de compétence, cette intégration a bien fonctionné, d'autant plus que le nouveau personnel s'est impliqué entièrement et avec engagement.
- Très vite, le centre de compétence a pu constater que les cours avaient débuté dans les établissements et qu'ils s'y étaient bien intégrés.
- Les journées d'échanges entre enseignant-e-s ont progressivement abordé des questions de contenu et des questions pédagogiques, didactiques et méthodologiques. Des groupes collégiaux ont notamment été créés parmi les enseignant-e-s, qui ont été invités à se rendre visite mutuellement pendant les cours. Après les années passées à se consolider, le projet peut maintenant s'attaquer à des questions de ce genre.
- Le lancement du projet pilote s'est accompagné d'une conférence de presse le 18 septembre 2009 à Fribourg. Le projet a trouvé un écho favorable auprès des journaux, des radios et de la télévision.
- A côté des activités relatives à Fep, le centre de compétence a continué de travailler sur les différents chantiers du projet global BiSt/Fep; les travaux se sont poursuivis dans les commissions spéciales et les comités.
- La dernière étape clé, également synonyme de succès, concerne l'intérêt manifesté, vers la fin du projet en Suisse romande, par certains établissements pénitentiaires de Suisse romande de voir BiSt/Fep implanté dans leur institution.

## Expériences

L'élargissement du projet pilote à la Suisse romande n'a pas été accompagné de tâches administratives fondamentalement nouvelles ; pourtant, dans l'ensemble, il s'agit d'une charge supplémentaire : avec la Suisse romande, une deuxième langue s'ajoute au projet. Les documents destinés au personnel enseignant et aux établissements doivent toujours être traduits. De la même manière, le bilinguisme implique un surcroît de travail de planification, par exemple pour les journées d'échanges des enseignant-e-s. Toute l'équipe du centre de compétence maîtrise le français, mais comme seule une personne de langue maternelle française en fait partie (responsable du secteur formation de base en Suisse romande), il est prévu d'embaucher une seconde personne, pour s'occuper des tâches administratives requérant l'usage du français.

Les deux années de projet ont toutefois montré clairement qu'une extension du projet en Suisse romande n'obéit pas aux mêmes exigences qu'une extension à toute la Suisse alémanique. A la charge supplémentaire mentionnée plus haut dans le domaine de la langue s'ajoute les différences culturelles, comme par exemple en matière de traditions scolaires et de traditions de l'enseignement. Cela reste une tâche importante du centre de compétence d'élargir l'éventail du matériel scolaire disponible en français.

## Défis

Avec seulement deux établissements, le projet pilote Fep semble moins complexe que BiSt qui en comptait six. Pourtant, les deux établissements pénitentiaires romands sont différents à bien des égards : la taille, la population carcérale, le type de gestion et les problèmes internes comme extérieurs qui influent sur l'établissement. Cela a représenté un surcroît de travail dans la coordination au niveau du centre de compétence. Ainsi, il faut, par exemple, relever à La Tuilière le défi du manque de détenues pour constituer les trois groupes de

formation prévus. Bien qu'un groupe reçoive la formation lors de deux demi-journées par semaine, on ne parvient pourtant pas à respecter le nombre de participantes nécessaire pour former les groupes prévus. De même, l'effectif du personnel de surveillance/sécurité ou des ateliers, limité par moment, a eu des effets sur le fonctionnement de la formation. La charge supplémentaire, en termes par exemple de déplacements additionnels de personnes, pèse d'autant plus lourd pour le personnel carcéral.

Après deux années de projet, il semble que des résistances de la part du personnel carcéral n'ont toujours pas été entièrement évacuées. Les représentant-e-s du centre de compétence ont, tout comme le personnel enseignant, rapporté l'existence de résistances.

La forte fluctuation du personnel de Fep à Bellechasse pose un autre problème. Pour diverses raisons, le responsable de formation a changé ou a été changé à plusieurs reprises, créant des problèmes de communication entre le centre de compétence et l'établissement, dans la mesure où il n'était pas toujours clair qui était l'interlocuteur ou l'interlocutrice. On a également relevé une forte fluctuation au sein du personnel enseignant, ce qui demandait plus de temps d'encadrement des établissements et des enseignant-e-s qui y travaillent. Chaque fois, il fallait instruire le nouveau venu ou la nouvelle venue sur les principes fondamentaux. Que le projet ait duré deux années au lieu de trois comme en Suisse alémanique s'est avéré désavantageux, les processus n'ayant pas eu le temps de se normaliser et le projet de s'implanter solidement dans les établissements. Ce manque peut aussi être dû partiellement à la fluctuation mentionnée.

## Serveur BiSt/Fep

Le serveur BiSt/Fep n'a pas été utilisé dans les établissements romands, les deux institutions carcérales ayant pris la décision d'utiliser ou de se procurer leurs propres infrastructures. Cela a eu une incidence sur la formation, puisque de nombreux programmes ne peuvent pas être utilisés en l'état, et parce que l'aménagement des infrastructures a pris dans certains cas un retard considérable. D'autre part, cela a limité l'échange entre les enseignant-e-s qui ne disposaient pas d'accès à une plate-forme commune en ligne où est avant tout chargé le matériel de cours. Du moins, le personnel enseignant pourra accéder à partir de juillet 2011 à la plate-forme à travers internet, le rendant ainsi indépendant des décisions des établissements de participer ou non au serveur BiSt/Fep.

Pour le serveur BiSt/Fep, la question se pose au-delà même des deux établissements, de savoir comment procéder avec le matériel pédagogique partiellement disponible en allemand seulement. Il manque du matériel pédagogique correspondant en version française. Avec l'extension du projet à d'autres établissements, cette question gagnera en pertinence. Actuellement, le centre de compétence est en train d'évaluer du matériel pédagogique.

Parallèlement, le développement du serveur BiSt/Fep s'est poursuivi, puisqu'il était utilisé dans tous les établissements de Suisse alémanique. Pour certains programmes (p.ex. « Tell me more »), les ressources demeurent insuffisantes. D'autres sujets doivent être remis à l'ordre du jour, notamment la „liste blanche“ des sites internet autorisés pour remplacer l'accès aux rares contenus téléchargés d'internet. Dans cette question précise, une procédure de consultation auprès des directions des établissements est en train d'être effectuée.

## Gestion de la qualité

L'assurance garantie qualité et la gestion de la qualité continuent de faire partie des tâches du centre de compétence. Le centre de compétence s'est penché sur la question de la garantie qualité; il a dépouillé et trié les documents s'y référant. Ces différents documents (consignes, fiches techniques, mais aussi plans d'études ou instructions concernant le serveur BiSt/Fep) ont été répertoriés et on a défini qui reçoit quelle documentation. La gestion de la qualité s'effectue en particulier par l'intermédiaire des instruments suivants : les visites d'observation de la formation par la responsable du secteur formation de base, les rapports réguliers rendus par le personnel enseignant et la récolte de données par le centre de compétence dans le cadre de leur controlling.

L'experte chargée d'élaborer le plan d'études a, elle aussi, produit des instruments, par exemple pour recueillir le feedback des participant-e-s après les cours. La systématisation et le développement d'autres instruments ne se sont pas poursuivis. L'élément central de l'assurance qualité demeure l'embauche de personnes compétentes et leur formation en la matière ainsi qu'un accompagnement continu.

## 7.4 Appréciation par l'évaluation

L'évaluation constate que le centre de compétence voit dans Fep, en raison aussi de la formulation du mandat, un second projet pilote avec les mêmes buts que le projet conduit en Suisse alémanique. Cela est regrettable, au regard de l'élargissement imminent de BiSt/Fep à toute la Suisse. L'élargissement vers la Suisse romande était une opportunité de faire des expériences pour les processus d'extension futurs. Car élargissement dans ce contexte ne signifie pas l'application d'un modèle éprouvé dans d'autres établissements pénitentiaires. Il s'agit plutôt pour BiSt/Fep de s'agrandir, ce qui se répercutera sur l'organisation et l'encadrement du personnel enseignant (au niveau de la langue, sur plan quantitatif, mais aussi sur la répartition dans l'espace). En outre, BiSt a pris sa forme actuelle durant le déroulement du projet. Les établissements pilotes en Suisse alémanique et les formateurs et formatrices qui y travaillent ont été associés au projet. Mais comme le montre Fep, ce modèle a besoin d'être traduit.

Il semble ainsi que le centre de compétence n'a pas inclus les nouveaux établissements avec le même soin et la même intensité. A titre d'exemple: bien qu'on observe des tendances corrosives qui se traduisent par l'attitude de résistance au projet de la part du personnel carcéral, ce problème n'a pas reçu suffisamment d'attention. Dans l'ensemble, il semble que le modèle BiSt/Fep ait perdu une partie de cette flexibilité qui, à ses débuts, était si déterminante pour une bonne intégration et un ajustement du projet aux différents établissements. Ceci s'illustre bien à travers le plan d'études, qui a été introduit en Suisse romande comme un paquet déjà ficelé. Le personnel enseignant en Suisse romand n'a eu la possibilité de discuter le plan d'études que dans une phase avancée du processus. Ces discussions, comme dans le cas du personnel enseignant en Suisse alémanique, ont été menées autour des limites de la mise en œuvre et du degré d'interprétation du plan d'études.

On observe également que les pressions subies par les établissements à l'interne, comme par exemple le manque de personnel, ou à l'externe du fait de campagnes médiatiques ou politiques, n'ont pas eu un impact que sur les établissements, elles ont également eu une incidence indirecte sur la formation. De telles circonstances influencent le climat interne et compliquent le travail du personnel enseignant, des responsables des secteurs formation de base et du centre de compétence.

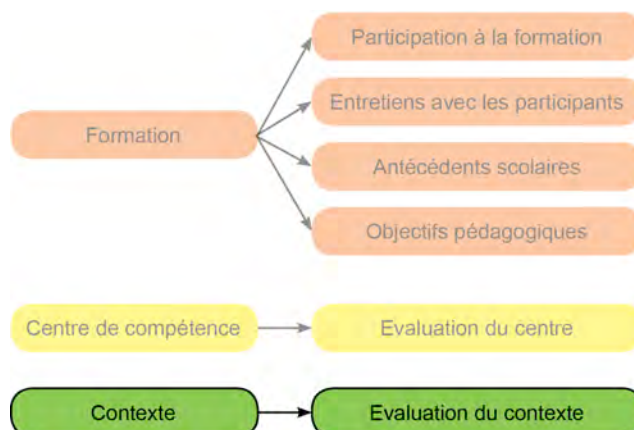
Les deux établissements de Suisse romande ont opté pour une version de Fep sans serveur. Dans une certaine mesure, ce choix peut être considéré comme une chance; il permet de tester la possibilité d'un travail sans serveur. Du point de vue du centre de compétence, cette situation constitue une entrave aux échanges entre enseignant-e-s. Ce qui est certainement vrai, si l'on considère qu'ils ne disposent pas d'une plate-forme commune d'information. Il existe toutefois des solutions techniques à ce problème, qui sont envisagées maintenant par le centre de compétence. Les personnes participant à la formation ont-elles besoin du serveur BiSt/Fep pour bénéficier des cours améliorés et individualisés? C'est une toute autre question. On peut alors se demander si le serveur BiSt/Fep, du point de vue de son contenu, a conservé l'importance qui lui était accordée initialement.

Il faut retenir dans l'ensemble que Fep a été implanté dans les deux établissements et que les cours ont lieu. Le contact a été noué et est entretenu avec les responsables de formation et les directions des établissements. Le centre de compétence s'est également chargé d'intégrer les directions à différentes commissions, comme le comité de pilotage.

## 8 Contexte

### 8.1 L'essentiel en bref

- Des solutions aux problèmes organisationnels ont été trouvées dans les deux établissements.
- Les employé-e-s qui ne sont pas directement concerné-e-s par la formation de base ont dans les deux établissements une connaissance plutôt superficielle de Fep.
- Les appréciations relatives aux progrès scolaires et à la motivation des participant-e-s divergent entre les deux établissements.
- Les possibilités d'une collaboration entre la formation de base et les secteurs du travail n'ont été utilisées que de manière ponctuelle.



### 8.2 Introduction

La présente évaluation analyse non seulement les éléments du projet Fep et leurs impacts sur les participant-e-s, mais prend aussi en compte dans ce chapitre le contexte institutionnel du projet pilote. La question fondamentale est la suivante: comment le personnel des établissements, qui ne participe pas directement à l'implémentation de la formation de base (c'est-à-dire tous à l'exception des enseignant-e-s), a-t-il perçu et jugé le projet pilote? Ceci revêt un caractère primordial, parce que le succès ou l'échec du projet de la formation dépend pour une bonne part de son ancrage dans l'établissement choisi.

#### Questions clés de l'évaluation du contexte

Dans le cadre de l'évaluation du contexte, l'on a cherché à répondre aux questions suivantes:

- Quels changements institutionnels peuvent être observés en rapport avec Fep?
- Quels ont été les problèmes ou les obstacles qui se sont présentés? Lesquels ont été levés et quels sont ceux qui demeurent? Quelles sont les opportunités qui ont été saisies?
- Comment les attitudes, le quotidien et l'expérience des acteurs impliqués dans les établissements ont-ils changé?
- Quels facteurs ont conduit au succès de la mise en place de la formation de base dans les établissements ? Lesquels ont entravé la réussite?

#### Données

La méthodologie de l'évaluation du contexte se fonde sur des entretiens avec le personnel des établissements pilotes. La première partie des entretiens s'est déroulée en automne 2009, c'est-à-dire juste avant ou après le début de la formation. La seconde a eu lieu au début de l'été 2011. On a interrogé des représentant-e-s de tous les domaines d'activité dans les établissements plus ou moins touchés par Fep:

- Ateliers
- Encadrement et surveillance
- Service de sécurité
- Service social
- Direction
- Responsable de formation

Dans la première série, des entretiens individuels ou à deux furent menés avec les employé-e-s (11 à Bellechasse et 8 à La Tuilière). A suivi en 2011 une seconde vague d'entretiens individuels avec la direction et les responsables de formation, tandis que d'autres employé-e-s étaient interviewé-e-s dans le cadre d'un groupe de discussion (9 personnes interviewées à Bellechasse, 7 à La Tuilière). Dans la mesure du possible, les entretiens des deux étapes se sont déroulés avec les mêmes personnes, ce qui a presque toujours été possible. Ces entretiens, basés sur une grille d'entretien, ont duré entre une heure et une heure et demie et ont fait, avec l'accord des personnes concernées, l'objet d'enregistrements et de prises de notes simultanément.

### **Organisation du chapitre**

Ce chapitre est organisé d'après les thèmes qui ont été dégagés des différents entretiens. La première partie traitera de l'ancrage de la formation dans l'établissement, tandis que la seconde articulera les incidences de la formation sur les autres activités dans les établissements. La troisième partie du chapitre sera consacrée à un sujet plus vaste, à savoir les attitudes et les expériences des employé-e-s ; elles seront traitées par rapport à la motivation des participant-e-s, par rapport à l'impact de la formation sur les participant-e-s, et par rapport à la formation en général et à Fep en particulier. Enfin, la dernière partie résumera les facteurs de succès et propositions d'amélioration. Une distinction sera établie entre les résultats de la première série d'entretiens et la seconde et où cela a un sens, entre les groupes d'employé-e-s de l'établissement et entre établissements. Dans la première phase des entretiens, les attentes à l'encontre de Fep représentaient un sujet additionnel important.

## **8.3 Résultats**

### **Implantation de la formation dans les établissements**

Dans ce chapitre, on analysera l'implantation institutionnelle du projet à l'aide, premièrement, de l'intégration formelle du personnel enseignant dans l'établissement, puis, dans un second temps, des interactions entre le personnel enseignant et les autres collaborateurs et collaboratrices, et, en dernier lieu, du niveau d'information des autres collaborateurs et collaboratrices sur la formation de base. Ce chapitre contribue à répondre aux questions de l'évaluation à propos des changements institutionnels (question 1), des problèmes (question 2) et des changements dans l'activité quotidienne d'autres collaborateurs et collaboratrices (question 3).

#### **Implantation institutionnelle formelle**

L'implantation formelle du personnel enseignant diverge légèrement entre les deux établissements. À La Tuilière, les enseignant-e-s prennent part aux réunions hebdomadaires avec les services sociaux et le service médical, mais sont absent-e-s à celles qui réunissent, à intervalles d'un mois environ, tous les collaborateurs et toutes les collaboratrices, mais aussi le responsable de formation. Les enseignant-e-s ont été autorisé-e-s à aller chercher les détenues dans leur cellule pour les accompagner aux cours, afin d'éviter au personnel de sécurité des déplacements supplémentaires. A Bellechasse, le personnel enseignant est en contact principalement avec le responsable de formation et le directeur administratif de la formation. Une des enseignant-e-s exerce, selon la pratique en vigueur, une seconde fonction: elle dresse le bilan de compétences. Il n'existe également aucun cadre formel d'échanges entre les enseignant-e-s et les collaborateurs et collaboratrices des ateliers de l'établissement ou de la sécurité.

#### **Interaction entre enseignant-e-s et autres collaborateurs et collaboratrices**

A côté de l'intégration formelle, les prises de contact informelles entre le personnel enseignant et d'autres collaborateurs et collaboratrices sont importantes. Dans les deux établissements, les enseignant-e-s ont été introduit-e-s et ont passé plusieurs jours dans les différents secteurs des établissements pénitentiaires, nettement plus longtemps à La Tuilière qu'à Bellechasse. A Bellechasse, l'intégration des enseignants est perçue très



différemment par des différents groupes, à savoir le personnel carcéral, le service social et la direction. La plupart des collaborateurs et collaboratrices ont indiqué pendant les deux séries d'entretiens avoir eu peu de contact avec les enseignant-e-s. A La Tuilière, le contact avec les enseignant-e-s a été qualifié d'amical et d'intensif en 2009. Une grande partie du personnel interrogé attendait une bonne coopération. En 2011 par contre les perceptions semblent avoir changé. Les collaborateurs et collaboratrices de l'établissement ne font plus mention de l'interaction en des termes positifs, même s'ils se côtoient toujours. De fait, ils perçoivent Fep comme quelque chose à quoi ils ne sont pas associés.

### **Niveau d'information des collaborateurs et collaboratrices**

Informar les collaborateurs et collaboratrices sur l'organisation et le contenu de Fep, lors de début du projet et plus tard, est une dimension fondamentale pour son ancrage dans l'établissement. Le centre de compétence a offert aux nouveaux établissements d'informer le personnel, offre que La Tuilière a acceptée. Au début du projet pilote, les collaborateurs et collaboratrices de Bellechasse savaient peu de la formation de base ; ce qui était encore relativement le cas en 2011, mais ils s'en plaignent à peine. Une des raisons semble être que l'intérêt et les ressources temporelles sont limités. À La Tuilière, le personnel des ateliers et les autres surveillant-e-s étaient bien informés en 2009 au sujet de la formation de base ; dans la seconde phase des entretiens pourtant, leurs connaissances de ce qui se déroulait dans les classes étaient aussi limitées que celles du personnel de Bellechasse. Le niveau d'information n'a donc pas évolué.

### **Impacts de la formation sur les autres secteurs de l'établissement**

Cette partie discutera les impacts pratiques de la formation sur les autres secteurs des établissements, notamment sur le déroulement du travail, sur les autres intervenants du personnel de surveillance et sur le personnel de sécurité. Il se rapporte surtout à la question d'évaluation 2 concernant les problèmes et les obstacles.

Dans les deux établissements pénitentiaires, on s'attendait à ce que le début de la formation perturbe d'une certaine manière les activités quotidiennes de la prison, et pour certains collaborateurs et collaboratrices, les détails pratiques semblaient encore flous. Le problème, selon lequel la présence aux cours pourrait conduire à une pénurie de main-d'œuvre dans les ateliers de travail a été soulevé. Les chefs d'atelier et les directions y ont vu un problème potentiel, mais un problème peu menaçant susceptible d'être résolu. Ni le personnel des ateliers, ni le personnel de surveillance et de sécurité n'attendaient de grands changements dans leur travail quotidien. Dans les deux établissements, les collaborateurs et les collaboratrices voyaient dans l'organisation de la formation de base en blocs de demi-journées un avantage par rapport aux cours existants d'une heure qui se déroulaient à n'importe quel moment de la journée de travail. A La Tuilière, il y avait par exemple une volonté explicite de s'adapter. Ici, le nombre restreint de détenues a été perçu comme un défi additionnel.

La situation dans les deux établissements est différente en 2011. A Bellechasse, le personnel s'est vu confronté aux problèmes prévus, mais ne les estime pas graves. La demi-journée de cours s'est révélée avantageuse. Certains membres du personnel ont formulé aussi une appréciation positive explicite au sujet de Fep. A la Tuilière la pénurie de main d'œuvre dans les services de l'établissement et la charge de travail supplémentaire a été présentée comme problématique par des membres du personnel. Une meilleure coordination est donc souhaitée. La petite taille de l'établissement est citée de façon répétée comme facteur aggravant. A part la taille de l'établissement, les capacités de travail des détenues étaient nommées comme problème pour les ateliers. Il faut tenir compte que ces difficultés ne sont pas liées à Fep en particulier.

Une coopération étroite entre la formation de base et les secteurs de l'établissement dans le sens d'une coordination du contenu de formation n'a réussi qu'à très petite échelle dans les deux établissements. Les participant-e-s de la formation de base ont par ex. appris à nommer les objets et les activités de leur domaine de travail, mais il s'agit plutôt de succès



isolés. Les directeurs des deux établissements travaillent dorénavant pour une mise en réseau renforcée à moyen terme.

## Attitudes et expériences des collaborateurs et collaboratrices

Les attitudes des collaborateurs et des collaboratrices à l'égard de la formation de base et les expériences qu'ils en ont faites durant les deux années du projet sont l'objet de cette section, qui se réfère de la sorte principalement à la question numéro 3 de l'évaluation du contexte. On montrera d'abord la perception qu'ont les collaborateurs et les collaboratrices de la motivation des participant-e-s et des impacts de la formation de base sur celle-ci. Dans un deuxième temps, l'attitude des collaborateurs et collaboratrices vis-à-vis de la formation en général et de Fep en particulier sera discutée.

### Motivation

La motivation des participant-e-s représente un sujet important pour bon nombre de collaborateurs et collaboratrices. Des membres du personnel des ateliers de travail, de surveillance et de sécurité ont rapporté plusieurs fois en 2009 que, pour les cours précédents, la motivation était forte chez les détenu-e-s au début, mais qu'elle a pour la plupart très vite baissé. Ils jugeaient par principe difficile de motiver les détenu-e-s ; à Bellechasse, particulièrement, la crainte était vive que les détenus assisteraient au cours uniquement pour éviter d'aller travailler. A La Tuilière, un espoir mesuré que Fep parviendrait mieux à motiver les détenues a été exprimé.

Dans la seconde série d'entretiens des différences entre les deux établissements sont apparues. A Bellechasse, de nombreux participants, mais pas tous, sont perçus comme motivés par pratiquement tout le personnel interrogé. Certains craignent encore que des détenus participent aux cours uniquement pour échapper au travail, mais ne le formulent que de manière hypothétique. A l'inverse, les collaborateurs et collaboratrices interrogé-e-s à La Tuilière voient largement les participantes comme manquant de motivation. Lorsqu'ils sentent la motivation, beaucoup d'entre eux l'attribuent soit à la diversion qu'offre la formation de base ou bien à une vague glorification de l'école.

### Impact de la formation

Quant aux effets possibles de l'éducation, des attentes ont été formulées dans les deux institutions au début de la formation. Se basant sur l'expérience avec les cours précédents, beaucoup de gens attendaient un impact plutôt limité de la formation de base. Grâce à Fep, les employés des deux établissements espéraient plus de calme dans l'établissement, plus de confiance des détenu-e-s en eux-mêmes ou elles-mêmes et une meilleure communication. Rares sont ceux ou celles qui ont effectivement constaté ces effets positifs dans le cadre des cours existants. Il y avait aussi l'espoir d'une meilleure réinsertion des détenu-e-s après leur libération. Les espoirs étaient légèrement plus explicites parmi les employé-e-s de La Tuilière, mais dans deux établissements, on a souligné qu'il ne fallait pas avoir d'attentes trop élevées. Une attitude courante à La Tuilière était « si elle permet simplement la réinsertion d'une détenue, ça valait le coup. »

Deux années après leur implémentation, un bon nombre de collaborateurs et collaboratrices (d'après les groupes de discussion) ne constatent qu'un impact mineur des cours. A Bellechasse, certains font pourtant cas d'améliorations significatives au niveau de la communication et de la compréhension générale des problèmes, ainsi qu'un changement d'attitude vis-à-vis de la motivation et des relations sociales. A La Tuilière, la perception est plus pessimiste chez la majorité des personnes interrogées. L'idée semble prévaloir que la formation de base ne peut rien changer chez ces détenues. Mais, même à La Tuilière des avis plus positifs ont été exprimés. Les responsables de formation sur ces deux sites se sentent incapables d'évaluer l'impact de la formation.

### Attitude vis-à-vis de la formation

Une majorité de collaborateurs et collaboratrices, notamment à La Tuilière, jugeaient la formation comme quelque chose de fondamentalement précieux lors de la première série

d'entretiens. Cependant, les conceptions divergeaient fortement quant à définir ce qu'est une éducation raisonnable. Le personnel des ateliers et de la sécurité/surveillance sur les deux sites considère un bon nombre des cours préexistants plutôt comme divertissants ou vains. Ce fut notamment le cas pour les cours d'informatique (cette position peut éventuellement s'expliquer par leur propre manque de proximité avec l'informatique). Sur d'autres points également, certains membres du personnel avaient manifestement un idéal de la formation différent de celui de Fep et préféraient, par exemple, un modèle éducatif plus contrôlé et plus autoritaire. Les responsables de formation, le personnel des services sociaux et les directions reconnaissent dans l'ensemble plus de vertus à la formation.

### **Attitudes vis-à-vis de Fep**

Au début du projet en 2009, certains collaborateurs et collaboratrices des ateliers et de la sécurité/surveillance des deux établissements qualifiaient Fep de projet très positif, mais beaucoup étaient plus sceptiques et prudents. Certains ont jugé Fep positif, parce que le projet semblait être beaucoup mieux organisé et défini en termes d'objectifs que les offres de formation préexistantes. A La Tuilière précisément, on a identifié les grandes potentialités que Fep recelait, mais on demeurait sceptique quant à voir si elles se réalisent effectivement. Dans les deux institutions, le personnel a rapporté des cas de collègues (plus) méfiant-e-s à l'égard du projet.

Après deux années d'expériences avec Fep, on relève des différences entre les deux institutions carcérales. A Bellechasse, les opinions sont en général favorables, en dépit des quelques critiques qui apparaissent encore en filigrane. Certains collaborateurs et certaines collaboratrices, autrefois sceptiques, disent avoir été convaincu-e-s par Fep, notamment parce qu'il est plus sérieux que les cours proposés dans l'établissement avant le lancement du projet. On entend parfois dire que la formation aurait la préséance sur la « productivité ». Les avis des collègues sont jugés plus favorables maintenant qu'à l'initiation du projet. Les responsables de formation et la direction rapportent également que les membres du personnel de l'établissement se sont rapprochés de Fep. Le personnel de La Tuilière se dit plutôt déçu de Fep, et il ne s'en cache pas. Comme mentionné par rapport à la motivation des participant-e-s et l'impact de la formation, la majorité du personnel interviewé croit que Fep n'a pas tenu ses promesses. Le directeur reconnaît certes des résistances de la part de ses collaborateurs et collaboratrices, mais note également des améliorations dans l'attitude du personnel. De son point de vue, le projet a renforcé dans l'institution la valeur de la formation en général.

### **Facteurs de réussite et suggestions d'améliorations**

Cette section examine les facteurs qui ont influencé le succès ou l'échec du Fep dans les deux sites. Les suggestions d'amélioration faites par les personnes interrogées y sont résumées.

Dans les deux établissements, le personnel souligne que le soutien du directeur est un facteur déterminant pour la réussite de Fep. Les responsables de formation ont pour leur part insisté sur la qualité des enseignant-e-s, citant à titre d'exemple l'importance de leurs capacités à travailler en réseau. L'organisation des ateliers de travail est un autre facteur clé, qui résulte des expériences respectives des deux établissements dans ce domaine. À La Tuilière, une partie du personnel considère que le travail en atelier a été perturbé par Fep. Une explication est à chercher au niveau du nombre très restreint de détenues qui rendait chaque absence en atelier lourde de conséquences. Une deuxième raison semble résider dans la composition du corps des détenues et leurs capacités de travail. Tous les deux rendent plus difficile la gestion des ateliers de l'établissement. Pour que Fep s'établisse avec succès dans ce genre de contexte, il est impératif de trouver des bonnes solutions pour les ateliers. Il est pourtant nécessaire de clarifier dans quelle mesure dans ce cas les problèmes des ateliers étaient substantiellement liés à Fep et dans quelle mesure Fep donnait simplement matière à en discuter. Il est évident que même sans Fep le nombre de détenues à disposition à La Tuilière est parfois restreint.

Dans les deux établissements pilotes, des suggestions pour une amélioration de Fep ont été formulées. Une partie du personnel interrogé de La Tuilière souhaite une organisation différente, et des moyens d'augmenter la motivation des participant-e-s, tels que des

examens. Les directeurs et les responsables de formation des deux établissements pensent que le centre de compétence doit encore trouver son rôle. Ils souhaiteraient que celui-ci ait plus de compétences pédagogiques et une meilleure connaissance de la réalité dans les établissements. Les directeurs ont également émis le souhait de voir se renforcer à l'échelle nationale la coopération au niveau de la formation, y compris avec les autorités de placement, la mise en œuvre du plan individuel d'exécution dans la formation, l'extension de Fep à l'exécution des peines et mesures anticipée, ainsi que l'élaboration de matériel didactique mieux adapté au régime de l'exécution des peines et mesures.

## 8.4 Point de vue de l'évaluation

Les préoccupations du personnel carcéral à Bellechasse et à La Tuilière sont très semblables à celles exprimées sur les six sites pilotes BiSt. Les craintes initiales se ressemblaient ; les attitudes vis-à-vis de Fep étaient peut-être un peu plus positives au début que dans certains établissements de Suisse alémanique. Et comme partout en Suisse alémanique, l'intégration de Fep dans les institutions carcérales a globalement été un succès. Deux objectifs n'ont pas été atteints. Premièrement, les employé-e-s de la sécurité, la surveillance et des ateliers de travail n'ont pas une idée très précise du contenu de la formation de base et deuxièmement, une collaboration active entre les ateliers et la formation, en vue de promouvoir simultanément certaines aptitudes spécifiques fait défaut. Dans les six établissements pilotes en Suisse alémanique, ces deux objectifs se sont également montrés difficiles à atteindre. Le problème du déficit d'information est, d'une part, sans doute lié aux ressources temporelles limitées, Fep n'étant pas la seule nouveauté dans un environnement carcéral en mutation. D'autre part, une étroite collaboration entre les différents secteurs d'un pénitencier ainsi que l'intérêt porté au travail des autres est globalement rare et est limité à de petites unités organisationnelles et temporelles. Du point de vue de l'évaluation, tout ceci n'est donc ni surprenant, ni inquiétant.

Les entretiens menés dans le cadre de l'évaluation du contexte ont néanmoins produit *un* constat intéressant. L'approbation du projet par le personnel de sécurité et celui des ateliers de travail semble être plus basse à La Tuilière après deux ans de cours que dans tous les autres établissements. Il n'y a aucune indication qui permette d'affirmer que le personnel de La Tuilière était initialement plus hostile au projet Fep que le personnel des autres établissements ; c'est plutôt l'inverse qui est vrai. Les raisons de ce revirement négatif dans les perceptions de Fep ne sont pas absolument claires, mais il semble qu'elles sont liées à des problèmes de pénurie de main d'œuvre (cf. 8.3.4). A ce stade, il serait hâtif de conclure que Fep n'a pas éveillé chez les participant-e-s de l'intérêt ou eu d'impact. Ce qu'on constate c'est qu'une grande partie du personnel interrogé à La Tuilière se dit insatisfait et qu'il remarque plus les problèmes que les succès enregistrés. Ce point doit être pris au sérieux, pas seulement pour La Tuilière, mais également au regard de l'extension du projet.

## 9 Appréciations

### 9.1 Introduction

Ce chapitre résume les constats de l'évaluation et donne les unes après les autres des réponses aux questions-clés de l'évaluation.

### 9.2 Evaluation

#### Mise en place de l'offre de formation et accès au public cible

*Question : Le projet pilote Fep parvient-il à mettre en place son offre de formation et à atteindre les détenu-e-s, c'est-à-dire le public cible spécifique désigné par le projet?*

Comme ce fut le cas auparavant pour BiSt en Suisse alémanique, la bonne préparation et la mise à disposition de tous les éléments du projet avant son déploiement se sont avérées essentielles pour Fep. Cela suppose que l'établissement soit préparé, en amont, à l'introduction de ce nouvel élément. Les collaborateurs et collaboratrices des établissements ont d'ailleurs été informé-e-s au début du projet par les directions et, dans le cas de La Tuilière, par le centre de compétence. . Néanmoins, un grand nombre de collaborateurs et collaboratrices des établissements sait à peine, au terme des deux années du projet, comment Fep est structurée, ce qui la distingue des offres de formations préexistantes, qui dirige le projet et qui le finance. Beaucoup parmi eux connaissaient à peine les enseignant-e-s. Les enseignant-e-s y ont vu un facteur entravant pour l'enracinement de Fep dans l'établissement. Il s'agit de questions comme la répartition des groupes de formation, le déplacement des détenu-e-s et la transmission des informations concernant les cas d'absences des détenu-e-s. Que les employé-e-s ici dispose de plutôt peu d'information peut provenir de diverses raisons possibles. Premièrement, Fep a été introduit à un moment où BiSt se déroulait avec succès et donc bénéficiait d'une certaine notoriété. Il a alors peut-être paru moins nécessaire de faire plus d'efforts pour l'information du personnel. Deuxième, cela pourrait s'expliquer par la philosophie de gestion et la stratégie de communication au sein des établissements. Troisièmement, enfin, les deux établissements étaient soumis à des pressions internes et externes pendant la phase du projet pilote, ce qui pourrait détourner l'attention vers d'autres sujets et peut remettre en question l'introduction dans l'établissement de la formation, en tant qu'élément le plus récent.

Les infrastructures des salles de classe, l'équipement technique pour les enseignant-e-s et les participant-e-s, tout comme un bureau pour préparer les cours et expédier les tâches administratives font également partie des préparatifs. Visiblement, les espaces disponibles étaient limités dans les deux établissements. A La Tuilière, la salle de cours est utilisée à d'autres fins également ; à Bellechasse, le bureau des enseignant-e-s n'est accessible qu'en traversant une autre salle de classe, souvent occupée. Que les deux établissements ne soient pas connectés au serveur BiSt/Fep s'est avéré particulièrement désavantageux pour les enseignant-e-s, dès lors qu'ils n'avaient pas accès à la plate-forme commune qui leur est réservée. Pour les participant-e-s, l'absence d'accès au serveur était sans conséquence, tant qu'ils avaient accès à l'infrastructure informatique locale. Celle-ci n'était pas disponible depuis le début dans un des établissements.

Il ressort que l'offre de formation se situe encore dans la tension entre la flexibilité de Fep et les engagements ainsi que les forces corrosives des établissements. La flexibilité de Fep fait allusion au fait que le projet doive s'adapter à chaque établissement, à ses possibilités et ses besoins ainsi qu'à sa population. Cela offre aussi des opportunités, comme le montre l'offre de formation relativement bien développée et existant déjà à Bellechasse. Et ces synergies sont déjà en partie à l'œuvre (à l'instar de la passerelle de préparation pour une admission à Fep et de l'absorption des candidats des listes d'attente de Fep), mais restent susceptibles d'être améliorées. Le cas du serveur BiSt/Fep qui n'a pas été utilisé en Suisse romande serait un autre exemple. Le centre de compétence l'a perçu comme un problème, et non comme la possibilité de tester le programme BiSt/Fep sans serveur. D'autre part, le

quotidien de l'établissement, avec ses pressions intérieures et extérieures, ses règles exprimées et modalités tacites, peut exercer également des pressions sur le programme de la formation. Le déficit d'information au sein du personnel carcéral qui n'est pas de nature à favoriser la communication et l'organisation de la formation par les enseignant-e-s en est un exemple. Un autre exemple serait l'installation tardive de l'équipement informatique qui a retardé la transmission des compétences informatiques nécessaires aux participant-e-s dans le cadre de Fep et compliqué le transfert d'un certain nombre de contenus développés pendant BiSt. Cette tension entre ces deux pôles ne peut certainement pas être éliminée. Il est néanmoins important de la prendre en compte pour la réussite et le maintien du projet dans la durée.

Le travail des enseignant-e-s en contact direct avec les participant-e-s et le personnel carcéral est très important pour la réalisation des objectifs du projet. A travers Fep il devient évident que le recrutement du personnel enseignant approprié est la plus haute des priorités. Les enseignant-e-s aux cours desquels l'évaluation a pu assister et avec lesquelles des entretiens ont été effectués, ont démontré par leurs compétences professionnelles et leur volonté d'intégration dans l'établissement, la justesse des choix du centre de compétence et des établissements. Malheureusement, des fluctuations répétées se sont produites plus souvent au sein du personnel enseignant pendant Fep qu'en Suisse alémanique. En raison de leur petit nombre, il peut bien s'être agi d'une accumulation dû au hasard. Il faut cependant remarquer que tout départ d'enseignant-e signifie une perte de connaissances et d'expérience. Intégrer en tant qu'enseignant-e les exigences du programme de la formation d'une part et, dans le même temps, les modalités d'un établissement d'autre part demeure une entreprise complexe. Pour cette raison, il ne faut pas oublier, malgré l'accumulation des départs d'enseignant-e-s, que tout-e nouvel-le enseignant-e soit introduite avec le même soin dans Fep et dans l'établissement.

**L'offre de formation a été installée dans les deux établissements et se déroule bien, même si les conditions (la mise à disposition des infrastructures, y compris l'équipement informatique, initiation du personnel enseignant, information des employé-e-s des établissements) n'étaient pas toujours optimales. Le professionnalisme et l'ouverture d'esprit des enseignant-e-s ont été décisifs pour la réussite de Fep. Ceci montre combien la question du choix du personnel est essentielle pour garantir la qualité de la formation et assurer l'ancrage de Fep dans l'établissement.**

## Réalisation des standards et du niveau de la qualité

*Question : Cette offre correspond-elle aux standards visés et est-elle de qualité égale sur tous les sites?*

Sur les deux sites une offre de formation durable qui fonctionne a pu être mise en place en peu de temps. Dans la forme, les deux sites disposent aujourd'hui, selon leurs possibilités, d'une offre de formation équivalente qui atteint les participant-e-s, et que les concerné-e-s qualifient d'importante et d'utile. Pourtant, les deux sites se heurtent également à des obstacles. Une série de facteurs, notamment le façonnage didactique du contenu, l'orientation de la formation par le personnel enseignant et le matériel pédagogique disponible, influent sur la mise en œuvre dans le quotidien scolaire. Il y a encore les questions relatives à la garantie de la durabilité, qui peut être menacée par des attitudes jugées plutôt indifférentes, voire hostiles d'une partie (éventuellement faible) des collaborateurs ou collaboratrices. Dans le cas de La Tuilière, le nombre relativement limité des participantes potentielles ainsi que son imprévisible fluctuation dans le temps, est apparu comme un problème, qui complique fortement la formation de groupes. Cette situation s'est trouvée renforcée par le fait que les ateliers de travail, la cuisine et la blanchisserie en particulier, dépendaient des participant-e-s potentiels de Fep en tant que main-d'œuvre. Ces circonstances font que l'évaluation ne peut établir qu'une comparaison très limitée entre ces deux établissements, en ce qui concerne la réalisation des objectifs et



la qualité. Définir des standards et contrôler le niveau de réalisation des objectifs revient, d'après le concept initial du projet, au centre de compétence. Jusqu'à la fin du projet, de tels standards ainsi que leurs indicateurs et leurs critères n'ont pas été établis ; cela veut dire qu'il n'y pas eu de contrôle de qualité au sens strict. Même si divers instruments de contrôle de qualité ont été utilisés, leur interprétation reste floue en l'absence de standards de qualité explicites.

**Une offre de formation durable qui fonctionne a pu être installée en peu de temps sur les deux sites. Les deux sites disposent aujourd'hui, selon leurs possibilités, d'une offre de formation équivalente qui atteint les participant-e-s, et que les concerné-e-s qualifient d'importante et d'utile. Pourtant, les deux sites se heurtent à des obstacles.**

## Impact sur le quotidien et les personnes

*Question : L'objectif de renforcement des compétences de la clientèle spécifique du projet en vue de sa réinsertion est-il atteint?*

L'utilité d'une offre de formation peut être définie de deux manières dans le contexte spécifique de l'exécution des peines. D'une part, l'offre doit produire des effets déjà pendant l'exécution des peines, ce qui veut dire qu'elle doit influencer sur les compétences d'action et le comportement des détenu-e-s. D'autre part, elle doit augmenter les chances de réinsertion après la détention (par exemple l'accès au monde du travail), et réduire le risque de récidive. La réponse de la question d'évaluation doit tenir compte de ces deux aspects.

*Incidence sur le quotidien au sein de l'établissement:*

Des entretiens avec les employé-e-s des deux établissements avant le début de la formation de base ont montré que leurs attentes vis-à-vis de la formation étaient diffuses. Aussi bien des craintes, relatives à l'absence des détenu-e-s sur leurs lieux de travail ou le surcroît de travail (transfert des personnes), que l'espoir d'un meilleur contact avec les détenu-e-s ont été exprimés. Les détenu-e-s s'attendent, pour leur part, à une occupation « plus utile », une facilité accrue de communication dans l'établissement et une utilité future pour l'intégration hors de l'établissement.

Les attentes par rapport à l'utilité et les craintes des employé-e-s reposent souvent sur une méconnaissance de l'offre de formation. Même si ils et elles ont été informé-e-s de Fep au début et parfois durant la phase pilote du projet, leurs connaissances de Fep n'étaient pas très poussées. La formation de base demeura dans les deux établissements une entité plus ou moins isolée, qui n'est devenue partie intégrante de la vie carcérale que partiellement. De ce fait, les employé-e-s n'ont pas activement pris conscience de Fep, se sont peu intéressé-e-s au contenu de la formation et ont conservé leur scepticisme latent. Les employé-e-s pensent que les effets de la formation de base sur les établissements ont été minimes. Ni les craintes ne sont vérifiées à grande échelle, ni les effets positifs (compétences, comportement social des détenu-e-s) n'ont été ressentis. Fait intéressant, cette constatation ne se manifeste que sur un plan général. Les collaborateurs et collaboratrices des établissements ont également été priés, dans le cadre du contrôle des objectifs pédagogiques, de donner leur avis sur chacun-e des participant-e-s avant et après sa participation à la formation de base. Ces appréciations se sont améliorées autant au niveau des compétences linguistiques que du comportement social et de l'attitude au travail. Cette constatation contradictoire peut s'expliquer par le fait que les collaborateurs et collaboratrices des établissements reconnaissent des progrès chez les participant-e-s, mais ne les généralisent pas.

Les participant-e-s eux-mêmes et elles-mêmes voient un gain important dans l'amélioration de leurs compétences en lecture et leurs capacités d'expression. Cela leur a par exemple permis de lire et de comprendre un document de justice, ou de mieux exprimer leurs demandes vis-à-vis du personnel carcéral ou des co-détenu-e-s. Pour quelques-un-e-s, il était important à côté du travail plutôt monotone, de stimuler sa faculté de penser afin de ne pas s'abrutir. Même les participant-e-s ont estimé que l'impact sur la vie de l'établissement était



à peine perceptible. Ils trouvaient que ni leur propre comportement, ni celui des autres participant-e-s n'est fondamentalement différent de celui qu'ils ou elles avaient avant la formation de base, ajoutant dans le même souffle, que le contenu de la formation ne doit pas forcément avoir un impact sur le quotidien carcéral. La formation est une affaire personnelle, qui doit avant tout avoir des avantages individuels. Les participant-e-s communiquent à peine en dehors des salles de classe. Pendant les cours, il y a certes des interactions (apprendre les uns des autres est même possible), mais pour la quasi-totalité d'entre eux ou elles, la priorité reste les progrès personnels et non le groupe ; c'est pour cette raison que la composition des groupes ne gêne pas la plupart des participant-e-s. Seul compte que personne ne trouble volontairement les cours.

#### *Utilité pour l'avenir:*

Une analyse de l'utilité, en termes de réinsertion dans la vie sociale après la détention ne faisait pas partie de la mission de l'évaluation et ne pourrait être faite qu'après un certain temps. Cette analyse se borne donc à l'évaluation personnelle des participant-e-s pendant et après avoir pris part à la formation de base.

Tou-te-s les participant-e-s partent du principe que la formation de base leur sera utile après leur détention; ils jugent même cette utilité considérable. De leur point de vue, le contenu devrait si possible être orientée vers plus de pratique (professionnelle), afin qu'ils ou elles puissent appliquer directement ce qu'ils ou elles ont appris. Certes, les thèmes de culture générale sont intéressants aux yeux d'un grand nombre, mais ils ou elles y voient à peine un avantage immédiat. Cela est d'autant plus le cas que le niveau scolaire existant est bas. Une personne avec un très faible niveau de formation l'a formulé ainsi : « Si je trouve un travail après ma détention, alors Fep aura servi, sinon il aura été vain ». Certain-e-s sont sceptiques aussi quant à l'utilité. Ils imputent leurs doutes au contenu de la formation, dont ils pensent qu'il ne les aidera peut-être pas directement dans l'avenir. La critique vise la trop grande focalisation sur l'apprentissage du français, qui est discutable, pour ceux et celles dont l'intention est de s'installer dans un pays où l'on parle une autre langue après leur remise en liberté.

**L'utilité et les effets de la formation de base initiale sur les établissements ont été plus faibles que les attentes de nombreuses personnes. L'amélioration dans la compréhension atteste d'une certaine utilité. Les participant-e-s voient, en partie, une grande utilité pour l'avenir, et estiment que les contenus de la formation doivent favoriser l'insertion professionnelle.**

## Transférabilité

*Question : L'offre de formation aura-t-elle été suffisamment développée et testée à la fin du projet, pour permettre de la transférer sur l'ensemble du système de l'exécution des peines suisse ?*

Le projet pilote dans les deux établissements de Suisse romande représente la première tentative de transférer le projet BiSt de ses six sites d'origine vers de nouveaux sites. Sur la base de cet élargissement de BiSt à Fep, on peut justement tirer quelques enseignements pour une extension du projet BiSt/Fep à l'échelle nationale.

Fondamentalement, l'extension de BiSt à deux établissements en Suisse romande a été un succès. Le personnel enseignant a été recruté et formé, les salles de classes et la logistique ont été fournies, les participant-e-s ont été sélectionné-e-s, les cours lancés et assurés pendant deux ans. Néanmoins, différents défis sont apparus.

On peut distinguer trois dimensions différentes:

1. Quels sont les défis spécifiques résultant de l'extension du projet jusqu'à présent germanophone à deux établissements pénitentiaires francophones?
2. Quels aspects de l'extension aux deux établissements sont indépendants de la région linguistique?

### 3. Quelles conclusions peut-on en tirer en vue d'un transfert de BiSt/Fep à d'autres établissements en Suisse alémanique et en Suisse romande?

#### 1. Quels sont les défis spécifiques résultant de l'extension du projet jusqu'à présent germanophone à deux établissements pénitentiaires francophones?

Quelques rares problèmes étaient liés à l'extension de ce projet initialement germanophone à des établissements pénitentiaires francophones. Ainsi le matériel pédagogique, des logiciels pédagogiques ainsi que d'autres documents ne sont pour le moment disponibles qu'en allemand. De plus, le projet fut parfois perçu comme un projet suisse allemand ; c'est-à-dire, quelque chose d'étranger, à quoi les collaborateurs et les collaboratrices des établissements de Suisse romande ne pouvaient plus contribuer. (Les responsables de formation ainsi que les directeurs ont pourtant été intégrés dans les commissions de BiSt/Fep et dans les procédures de consultation.) Indépendamment des différences linguistiques régionales, cette perception de BiSt/Fep, comme corps étranger, peut surgir dans tout nouvel établissement. La traduction de la langue ne représente qu'une forme de travail de transcription. L'autre travail de traduction est, lui, de nature conceptuelle, le modèle BiSt/Fep doit être présenté aux établissements sous une forme qui leur soit adaptée.

#### 2. Quels aspects de l'extension aux deux établissements sont indépendants de la région linguistique?

Les problèmes étaient plutôt en rapport avec le transfert du projet vers de nouveaux sites ; ce qui représente également une sorte de travail de traduction. Le degré d'attention porté par le centre de compétence à la situation de chacun des établissements et sa disposition à chercher ensemble avec ces établissements des solutions reste un défi central pour le fonctionnement futur du projet BiSt/Fep. Ces deux éléments étaient au rendez-vous pendant la phase initiale de BiSt et sont substantiels pour la réussite de BiSt/Fep. A chaque étape de l'extension, il importe de prendre en compte les particularités de chaque établissement pénitentiaire, ainsi que les conditions générales du canton et du concordat. Dans le cadre du projet pilote BiSt, les établissements avaient été plus étroitement associés à la planification et au développement du projet que ce ne fut le cas pour Fep. Ceci est inévitable jusqu'à un certain point, étant donné que le projet a déjà atteint une certaine maturité. Il reste pourtant essentiel d'accepter la logique d'un établissement, sinon BiSt/Fep risque d'être perçu comme quelque chose d'imposé. Une certaine flexibilité est de mise, comme le montre ces exemples discutés en détail plus haut : (1) le refus des deux établissements de se connecter au serveur BiSt/Fep, (2) la question de savoir si le cours doit strictement s'aligner sur le plan d'études ou (3) la difficulté à rassembler des participantes en vue de former les groupes initialement prévus à La Tuilière. Le centre de compétence a évidemment fait preuve d'une certaine flexibilité dans les cas mentionnés.

Dans le même temps, il est nécessaire d'établir des normes, de les communiquer et d'exiger qu'elles soient respectées. Chaque établissement, avec ses structures et ses employé-e-s, est potentiellement capable de miner les points essentiels de BiSt/Fep, et par conséquent les fondements valables pour toute la Suisse. A titre d'exemple : l'individualisation de la formation – des objectifs pédagogiques et des plans d'études individualisés pour chaque participant-e – semble avoir partiellement disparu à Bellechasse.

La simultanéité qui associe flexibilité et standardisation est facilitée si (1) l'importance relative des différentes normes est définie, (2) les standards sont exigés en vue des résultats espérés, et (3) les obstacles et solutions possibles sont abordés avec les établissements dans une discussion approfondie.

La mise en place de la formation de base à La Tuilière s'est révélée plus difficile que prévue au départ, apparemment à cause – en partie – du nombre restreint de détenues et de leurs capacités de travail limitées. Cela ne signifie pas que Fep soit ici voué à l'échec. Pourtant, il faudrait tirer des enseignements de cette expérience. Quels sont les modifications nécessaires à apporter à BiSt/Fep dans un établissement pareil? La formation s'éloigne-t-elle trop de l'idée de base de BiSt/Fep si on apporte ces modifications? Faut-il discuter d'une taille minimale des établissements pénitentiaires pour l'implémentation de BiSt/Fep? Donner

simplement un chiffre n'aiderait certainement pas, il faudrait plutôt miser sur des exigences relatives à l'organisation de l'établissement.

3 Quelles conclusions peut-on en tirer en vue d'un transfert de BiSt/Fep à d'autres établissements en Suisse alémanique et en Suisse romande?

Le transfert du projet BiSt/Fep vers d'autres établissements est possible, mais il comporte des difficultés comme l'a montré l'extension aux deux établissements en Suisse romande. Pour réussir, il faut considérer minutieusement les spécificités de chaque établissement, trouver des solutions flexibles aux problèmes sans pour autant mettre en danger les propriétés essentielles et les objectifs de BiSt/Fep. Cela suppose de développer des échanges intensifs avec l'établissement. BiSt/Fep ne doit pas être considéré comme un projet clos, transposable en l'état dans tout autre établissement. Les nouveaux établissements doivent avoir des chances réelles de s'impliquer et de continuer à développer BiSt/Fep. C'est seulement de cette façon qu'une extension et une cohérence peuvent être atteintes en même temps. Enfin, il est possible qu'il soit nécessaire de préciser les critères qui rendent un établissement éligible pour participer à Fep.

**Dans des points pratiques fondamentaux, la transférabilité de BiSt/Fep à de nouvelles institutions carcérales est donnée. La mise en place de Fep a cependant montré combien il est important que le centre de compétence s'occupe de manière approfondie de chaque nouvel établissement et aspire à un équilibre entre flexibilité et cohérence. En outre, certains documents et concepts développés en Suisse alémanique ont besoin d'être traduits, en vue d'une utilisation en Suisse romande.**

## 10 Recommandations pour l'évolution du projet

Tableau 13 : Recommandations à l'intention du centre de compétence

Centre de compétence	Gestion de la qualité	De par leur professionnalisme et leurs compétences sociales, les enseignant-e-s ont largement contribué à la réussite du projet. Il importe donc de continuer à accorder une attention accrue à la question du personnel. Cela implique également une introduction soignée et un suivi continu.
		La systématisation des instruments de mesure de la gestion de la qualité et le développement, là où cela sera nécessaire, de nouveaux instruments est essentiel pour préserver la qualité du projet
	Curriculum et matériel pédagogique	Continuer d'utiliser le plan d'études suppose une discussion sur le caractère de celui-ci: est-ce qu'il représente un fil directeur, un modèle ou un horaire à respecter ?
		Il y a un grand besoin de matériel pédagogique adéquat pour le personnel dans les établissements en Suisse romande.
		La signification du serveur BiSt/Fep doit être reconsidérée. Le projet a montré que BiSt/Fep fonctionne sans être forcément connecté au serveur.

Tableau 14 : Recommandations à l'intention du personnel enseignant

Personnel enseignant	Choix des participant-e-s	Les critères de sélection des participant-e-s en Suisse romande se concentraient davantage sur le besoin effectif en formation de base qu'en Suisse alémanique, et cela avec le même degré d'utilité pour les participant-e-s. Les discussions autour des critères de sélection (besoin, motivation, disponibilité de place, etc.) doivent impérativement se poursuivre.
		Une mise à contribution plus active du personnel de l'établissement dans la sélection des participant-e-s pourrait renforcer leur degré d'identification avec BiSt/Fep.
	Composition des groupes	Dans les groupes avec des forces centrifuges énormes, qui absorbent une grande partie de l'énergie de l'enseignant-e dans sa tentative de maintenir l'ordre, le personnel enseignant a besoin de soutien dans les questions d'orthopédagogie.
	Organisation de la formation	Une des forces de BiSt/Fep réside dans son individualisation, qui doit impérativement être maintenue.

Tableau 15 : Recommandations à l'égard des établissements

Etablissements	Communication au sein de l'établissement	Le niveau d'information des employé-e-s au sujet de l'intégralité des offres de formation proposées dans leur propre établissement, et en particulier au sujet de Fep, doit être amélioré. C'est seulement à ce prix que la collaboration pourra éventuellement fonctionner.
		Il faudra multiplier les occasions de prises de contact entre le personnel enseignant et les autres employé-e-s. L'idéal serait que les enseignant-e-s participent aux réunions programmées qui se tiennent régulièrement dans l'établissement.

# 11 Bibliographie

- Adams, K., et al. 1994. A large-scale multidimensional test of the effect of prison education programs on offender's behavior. *The Prison Journal* 74 (4):433-449.
- Bundesarbeitsgemeinschaft der Lehrer im Justizvollzug. 1995. *Lehrer und Lehrerinnen im Justizvollzug. Beschreibung eines pädagogischen Arbeitsfeldes*. Wolfenbüttel: Druckerei der JVA.
- Council of Europe. 1990. *Report on Education in Prison. Recommendation No. R (89) 12 adopted by the Committee of Ministers of the Council of Europe on 13 October 1989 and Explanatory Memorandum*. Strasbourg: Council of Europe.
- de Maeyer, M. 2005. Liberation through Education: Prisoners are among the most excluded from education, according to a UNESCO study. *Education Today* (14):2.
- Duguid, S. 1998. Policy, Praxis and Rehabilitation: Prison Education in Canada 1945-1995. In *Education Behind Bars: International Comparisons*, edited by W. Forster. Leicester: NIACE. Pp. 18-43.
- Duguid, S. 2000. *Can Prisons Work? The Prisoner as Object and Subject in Modern Corrections*. Toronto: University of Toronto Press.
- Eikeland, O.-J., T. Manger and A. Asbjørnsen (eds.). 2009. *Education in Nordic Prisons: Prisoners' Educational Backgrounds, Preferences and Motivation*. Copenhagen: Norden - Nordic Council of Ministers.
- Forster, W. (ed.). 1998. *Education Behind Bars: International Comparisons*. Leicester: NIACE.
- Heiner, M. 2001. Evaluation. In *Handbuch Sozialarbeit / Sozialpädagogik*, herausgegeben von H.-U. Otto und H. Thiersch. Neuweid: Luchterhand. Pp. 481-495.
- Hostettler, U. 2006. *Modellversuch Bildung im Strafvollzug BiSt. Konzept der Externen Evaluation*. 28.8.2006. Fribourg: Universität Freiburg, Departement Sozialarbeit und Sozialpolitik.
- Hostettler, U. 2007. *Bildung im Strafvollzug BiSt. Konzept der Externen Evaluation*. 4.1.2007. Fribourg: Universität Freiburg, Departement Sozialarbeit und Sozialpolitik.
- Hostettler, U., R. Kirchhofer, M. Richter und C. Young 2010. *Bildung im Strafvollzug BiSt. Pilotprojekt, 1.Mai 2007 - 30. Juni 2010. Drosos-Stiftung / SAH Zentralschweiz. Externe Evaluation. Schlussbericht*. Fribourg: Universität Freiburg (Soziologie, Sozialpolitik und Sozialarbeit),
- Hostettler, U. sous presse. Exploring Hidden Ordinairiness: Ethnographic Approaches to Life Behind Prison Walls. In *Delinquenz und Bestrafen*, herausgegeben von M. Budowsk, M. Nollert und C. Young. Zürich: Seismo.
- Kirchhofer, R. und M. Richter. sous presse. Resocialisation as a Goal of the Prison System: The Example of Education in Swiss Prisons. In *Delinquenz und Bestrafen*, herausgegeben von M. Budowsk, M. Nollert und C. Young. Zürich: Seismo.
- Langelid T., M. Mäki, K. Raundrup and S. Svensson (eds.). 2009. *Nordic Prison Education: A Lifelong Learning Perspective*. Copenhagen: Norden - Nordic Council of Ministers.
- Manger, T., et al. 2004. *Research-Based Evaluation of Education in Norwegian Prisons. Recommendations From the Group Nominated to Monitor the Evaluation of Education in Norwegian Prisons*. Bergen: The County Governor of Hordaland, Departement of Education.
- Newman, A.P., W. Lewis, and C. Beverstock. 1993. *Prison Literacy: Implication for Programm and Assessment Policy*. Bloomington: Indiana University Technical Report TR93-1 / ERIC.
- Parker, E.A. 1990. The social-psychological impact of a college education on the prison inmate. *Journal of Correctional Education* 41 (3):140-146.
- Richter, M. Kirchhofer, R. Hostettler, U. und C. Young. 2011. *Wie eine "Insel" im Gefängnis. Bildung im Schweizer Strafvollzug*. Tsantsa 16:50-60.

- Ryan, A.T., et al. 1991. Education and Recidivism. Special Issue. *Forum on Corrections Research* 3 (1).
- Rossi, P.H., M.W. Lipsey, and H.E. Freeman. 2004. *Evaluation: A Systematic Approach*. 7th ed. Thousand Oaks: Sage.
- SAH-Zentralschweiz. 2007. *Projektbeschreibung. Pilot Bildung im Strafvollzug*. 5. April 2007. Luzern: SAH Zentralschweiz.
- Scheirer, M.A. 1994. Designing and Using Process Evaluation. In *Handbook of Practical Program Evaluation*, edited by J. S. Wholey, H. P. Hatry and K. E. Newcomer. San Francisco: Jossey-Bass. Pp. 40-68.
- Seiter, P. R. und R. K. Kadela. 2003. Prisoner Reentry: What Works, What Does Not, and What is Happening. *Crime and Delinquency* 49(3):360-388.
- Steurer, S.J., L. Smith and A. Tracy. 2001. *Three State Recidivism Study. Report submitted to the Office of Correctional Education, United States Department of Education, September 30, 2001*. Lanham: Correctional Education Association.
- Steurer, S.J. and L.G. Smith. 2003. *Education Reduces Crime. Three-State Recidivism Study. Executive Summary*. Lanham: Correctional Education Association & Management and Training Corporation.
- Stufflebeam, D.L., et al. 1971. *Educational Decision Making*. Itasca, IL: F. E. Peacock.
- Sutton, P. 1993. Basic Education in Prisons: Update on the Project of the UNESCO Institute for Education. In *4th EPEA International Conference "Beyond the Walls"*. Sigtuna: Schweden.
- Wilson, D. and A. Reuss. 2000. *Prison(er) Education: Stories of Change and Transformation*. Winchester UK: Waterside Press.
- Wilson, D.B., C.A. Gallagher, and D.L. MacKenzie. 2000. Meta-Analysis of Corrections-Based Education, Vocation, and Work Programs for Adult Offenders. *Journal of Research in Crime and Delinquency* 37 (4).